

UNIVERSITAS

STUDI E DOCUMENTAZIONE DI VITA UNIVERSITARIA

5

Anno III
luglio-settembre 1982
Fratelli Palombi Editori

Diversificazione del sistema universitario

Bodrato/Scarcella/Ambrosi

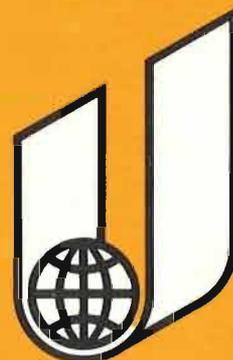
Le università tedesche negli anni ottanta

Böning

Esigenze qualitative degli studenti

Revojera

*Nuova legge universitaria in Polonia
Il laureato non è più uno sconosciuto
L'immagine dell'Italia all'estero*





Comitato Scientifico

Il Ministro della Pubblica Istruzione
On. Guido BODRATO

Il Presidente della Conferenza Permanente
dei Rettori Italiani
Prof. Carmine Alfredo ROMANZI

Il Presidente dell'Associazione Internazionale delle
Università (A.I.U.)
Prof. Guillermo SOBERON

Il Presidente della Conferenza Permanente
dei Rettori delle Università Europee (C.R.E.)
Prof. Gerrit VOSSERS

Il Direttore Generale dell'Istruzione Universitaria del
Ministero della Pubblica Istruzione
Dr. Domenico FAZIO

Il Vicepresidente del Consiglio Universitario Nazionale
Prof. Giorgio PETROCCHI

Il Direttore Generale delle Relazioni Culturali del Ministero
degli Affari Esteri
Amb. Sergio ROMANO

Per la Commissione del Parlamento Europeo per i
problemi della cultura, gioventù, educazione, sport,
informazione
Prof. Mario PEDINI

Il Direttore Generale per gli affari scientifici,
la ricerca e lo sviluppo della Commissione delle Comunità
Europee
Prof. Paolo FASELLA

Per l'Istituto Universitario Europeo di Firenze
Prof. Giovanni SPADOLINI

Il Direttore Generale della Pubblica Istruzione e della
Scienza del Ministero Federale
della Repubblica Federale Tedesca
Dott. Eberhard BÖNING

Il *Vice-president* dell'Università
della California, Berkeley.
Prof. William B. FRETTER

Il Presidente dell'Accademia Nazionale
dei Lincei
Prof. Giuseppe MONTALENTI

Il Presidente del Consiglio Nazionale
delle Ricerche
Prof. Ernesto QUAGLIARELLO

Il Direttore Generale dell'Istituto
della Enciclopedia Italiana
Prof. Vincenzo CAPPELLETTI

Direttore Responsabile: Pier Giovanni Palla

Comitato di redazione

Giovanni D'ADDONA
Roberto DE ANTONIIS
Giuseppe DE LUCIA LUMENO
Maria Luisa MARINO
Fabio MATARAZZO
Massimo Umberto MIOZZI
Lorenzo REVOJERA
Guido ROMANO

Registrazione Tribunale di Roma n. 300 del 6
settembre 1982

Fratelli Palombi Editori — Via dei Gracchi, 181-
183 - 00192 Roma — Tel. 06/350606

Direzione/Redazione
Viale G. Rossini, 26 — 00198 Roma
Tel. (06) 863525

ABBONAMENTI E PUBBLICITÀ
ORGANIZZAZIONE RAB. s.r.l.
CASELLA POSTALE 30101
00193 ROMA 47

Prezzo di un numero in Italia: L. 9.000
Prezzo di un numero all'estero: L. 14.000
Arretrati il doppio
Abbonamento annuale (4 numeri):
Italia: L. 30.000 — estero: L. 50.000

Articoli, lettere e fotografie anche se non
pubblicati non si restituiscono

La rivista non assume responsabilità delle
opinioni espresse dagli autori

SOMMARIO

PRESENTAZIONE	3	Unesco/'Repertorio delle istituzioni che effettuano ricerche sull'insegnamento universitario'	57
IL TRIMESTRE/DIVERSIFICAZIONE DEL SISTEMA UNIVERSITARIO		IL DIBATTITO	
• Lo spirito delle innovazioni legislative <i>di Guido Bodrato</i>	5	Il rapporto ICFU sull'università italiana <i>di Roberto De Antoniis</i>	58
• Il riordinamento delle scuole universitarie <i>di Sebastiano Scarcella</i>	7	L'ANGOLO DELLE RICERCHE	
• Le scuole di specializzazione ed i corsi di perfezionamento <i>di Luigi Ambrosi</i>	13	Attitudini e classi sociali: accesso e riuscita nell'istruzione superiore <i>di Sabina Addamiano</i>	62
NOTE ITALIANE		Il laureato non è più uno sconosciuto <i>di Fabrizio Ferragni</i>	66
La popolazione studentesca universitaria <i>di Maria Luisa Marino</i>	18	ATTIVITÀ PARLAMENTARE E AMMINISTRATIVA	
Esigenze qualitative degli studenti <i>di Lorenzo Revojera</i>	24	Autonomia amministrativa e contabile nelle università <i>di Giovanni D'Addona</i>	72
Istituzione di nuove università <i>di Fabio Matarazzo</i>	29	Integrazione al decreto delegato 382	75
Il punto sulla sperimentazione <i>di F. M.</i>	36	DOCUMENTAZIONE/Il Decreto 10 marzo 1982 n. 162—Circolare n. 4660 del 24 luglio 1982	77
DIMENSIONE MONDO		CRONACHE CONGRESSUALI	
Le università tedesche degli anni '80 <i>di Eberhard Böning</i>	38	Univ/Una realtà universitaria internazionale <i>di Rafael Gómez Pérez</i>	83
RASSEGNA		L'immagine dell'Italia all'estero	84
Francia—Verso la riforma della facoltà di Medicina	60	Coscienza civile nella formazione dell'Europa moderna <i>di Giuseppe De Lucia Lurneno</i>	86
Polonia—L'Università 'normalizzata'	50	BIBLIOTECA APERTA	
Studenti stranieri: Francia, Canada, URSS, India, Giappone	53	LIBRI/Ulrich Teichler/Higher Education and Needs of Society <i>di Pier Giovanni Palla</i>	88
ORGANISMI INTERNAZIONALI		SEGNALAZIONI/RIVISTE	89
Cee/Progetto relativo al riconoscimento accademico dei diplomi e dei periodi di studio	55		
Cee/Riunione a Bruxelles dei Ministri dell'Istruzione	55		
I programmi comuni di studio della Cee	56		
Unesco/Convenzione regionale sul riconoscimento degli studi e dei diplomi universitari tra gli Stati Africani	56		

Le fotografie di questo numero illustrano l'Università di Cambridge (Inghilterra)

Universitas riprende le pubblicazioni dopo circa un anno di pausa rispondendo così alle attese di molti che hanno auspicato questo risultato ed hanno insistito perché fosse realizzato. Universitas evoca un concetto di tranquilla sicurezza nel pur concitato evolversi delle cose. Una stabilità che non deve essere intesa come impermeabilità al nuovo ma piuttosto come salvaguardia dei contenuti sempre validi e pronti ad essere adattati alle necessità emergenti. Il titolo esprime bene, comunque, la caratteristica della rivista che rimane immutata al di là delle vicende editoriali; una rivista che aspira a proporsi quale veicolo internazionale di problematiche e di soluzioni comuni in materia di istruzione superiore, andando oltre la visione parziale e contingente delle varie situazioni nazionali. Naturalmente, ad esse è dedicato spazio ed attenzione ma sempre in una prospettiva di universalità con la consapevolezza che il tema di fondo da sviluppare sia ovunque, in tutti i Paesi ed i Continenti, non l'una e l'altra modalità di articolazione della struttura universitaria quanto, invece, il recupero della sua potenzialità formativa.

L'università di oggi, quella di cui discutiamo e sulla quale confrontiamo idee e propositi, è l'istituzione che per molta parte contribuirà a caratterizzare l'uomo del ventunesimo secolo. È certo importante che questi sia qualificato nelle scienze e nelle lettere, che la sua preparazione professionale sia adeguata alle esigenze sociali ed economiche, peraltro imprevedibili e sempre più mutevoli, ma è essenziale che esso mantenga le sue capacità di coniugare razionalità e idealità senza mai permettere che quest'ultima sia soffocata dalla prima. L'università non può certo trascurare questo secondo aspetto del processo formativo.

L'ambizione della rivista — che con questo numero si ripropone al vasto pubblico che nei suoi confronti ha manifestato interesse ed apprezzamento — è, dunque, di contribuire a questo difficile ma esaltante obiettivo. Vuol porsi come strumento perché tutti coloro che non si sentono ad esso indifferenti possano partecipare all'unica impresa che dia un senso all'opera di coloro che professionalmente o meno si interessano ai problemi universitari.



DIVERSIFICAZIONE DEL SISTEMA UNIVERSITARIO

Lo spirito delle innovazioni legislative

di Guido Bodrato
Ministro della Pubblica Istruzione

L'art. 12, della legge n. 28 del 21.2.1980, concernente la docenza universitaria e la relativa fascia di formazione e la sperimentazione organizzativa e didattica, delega il Governo ad emanare anche norme per rivedere gli ordinamenti delle scuole dirette a fini speciali, delle scuole di perfezionamento e delle scuole di specializzazione. Lo stesso articolo della legge n. 28 delega inoltre il Governo ad emanare norme per rivedere gli ordinamenti degli osservatori astronomici, astrofisici e vesuviani.

Le norme delegate sono emanate dal Governo entro il termine di due anni dalla data di entrata in vigore della citata legge, mediante decreto del Presidente della Repubblica su proposta del Ministro della Pubblica Istruzione di concerto con i Ministri del Tesoro e della Funzione Pubblica e, previo parere delle commissioni permanenti delle due Camere competenti in materia.

Lo schema dei decreti delegati è stato sottoposto anche al parere del Consiglio Universitario Nazionale.

La stesura definitiva ha quindi tenuto conto delle indicazioni del CUN oltreché del voto delle Commissioni parlamentari. I relativi DPR, col n. 162 e 163, sono stati emanati il 10 marzo 1982 e pubblicati nel supplemento della Gazzetta Ufficiale del 17 aprile 1982.

I criteri ispiratori

In attuazione della delega il Governo si è ispirato ad un duplice criterio: da un verso, alla esigenza di razionalizzare queste scuole, mediante la definizione delle aree di intervento di ciascuna di esse, al fine di superare l'attuale situazione che vede una duplicazione di mezzi nel raggiungimento di medesimi obiettivi, proprio per mancanza di una precisa individuazione di distinte sfere di operatività; per l'altro verso si è riproposto di riqualificare le scuole medesime sulla base delle innovazioni introdotte con le norme delegate contenute nel D.P.R. 11 luglio 1980, n. 382.

Si sono così individuate tre distinte aree di intervento.

Le scuole dirette a fini speciali sono costituite per il conseguimento di diplomi post-secondari relativi all'esercizio di uffici o professioni, per i quali non sia necessario il diploma di laurea, ma sia richiesta ugualmente una formazione di grado universitario.

In questo modo si risponde alla esigenza, che nella società contemporanea va assumendo una rilevanza crescente, di formare quadri intermedi — nei settori che necessitano di nuove figure professionali — che si collocano appunto tra il diplomato della scuola secondaria superiore ed il laureato. È opportuno sottolineare subito che, ad evitare uno «slittamento» verso queste scuole degli studenti che sin'ora accedevano alle facoltà, si è prevista la programmazione delle iscrizioni (con eventuale esame di ammissione); ma ci si è preoccupati anche di evitare che si delineassero canali «chiusi», e pertanto si è previsto che ai diplomati che si iscrivono successivamente a corsi di laurea si applichino le disposizioni che permettono una valutazione positiva degli esami superati.

Le scuole di specializzazione sono invece indirizzate al conseguimento, dopo la laurea, di diplomi che legittimano, nei rami di esercizio professionale, l'assunzione della qualifica di specialista.

I corsi di perfezionamento hanno infine il compito dell'approfondimento scientifico e culturale in un determinato campo di studi, comprovato attraverso il rilascio di attestati. Le finalità considerate in questo caso prescindono dal conseguimento di un titolo avente valore legale, e rispondono ad esigenze culturali o di aggiornamento professionale.

Come può rilevarsi, si tratta di aree di intervento che si pongono chiaramente nell'ambito dell'ordinamento universitario e che pertanto concorrono a realizzare i fini istituzionali delle università.

Una migliore articolazione

Infatti, le istituzioni universitarie possono realizzare, mediante i corsi delle scuole dirette a fini speciali, una migliore e più soddisfacente articolazione degli studi universitari in relazione alle esigenze della nostra società e agli impegni assunti nell'ambito della Comunità Europea; mediante le scuole di specializzazione, un importante compito formativo nei rami più qualificati dell'esercizio professionale e, infine, mediante i corsi di perfezionamento, un proprio specifico ruolo nei settori dell'educazione permanente e dell'aggiornamento, in un'area, pertanto, differenziata da quella del dottorato di ricerca.

A seguito del riordinamento della docenza universitaria e dell'introduzione della sperimentazione organizzativa e didattica nelle Università, le strutture universitarie sono state poste in condizione di rispondere a più ampie e qualificate funzioni nell'ambito dei propri fini istituzionali.

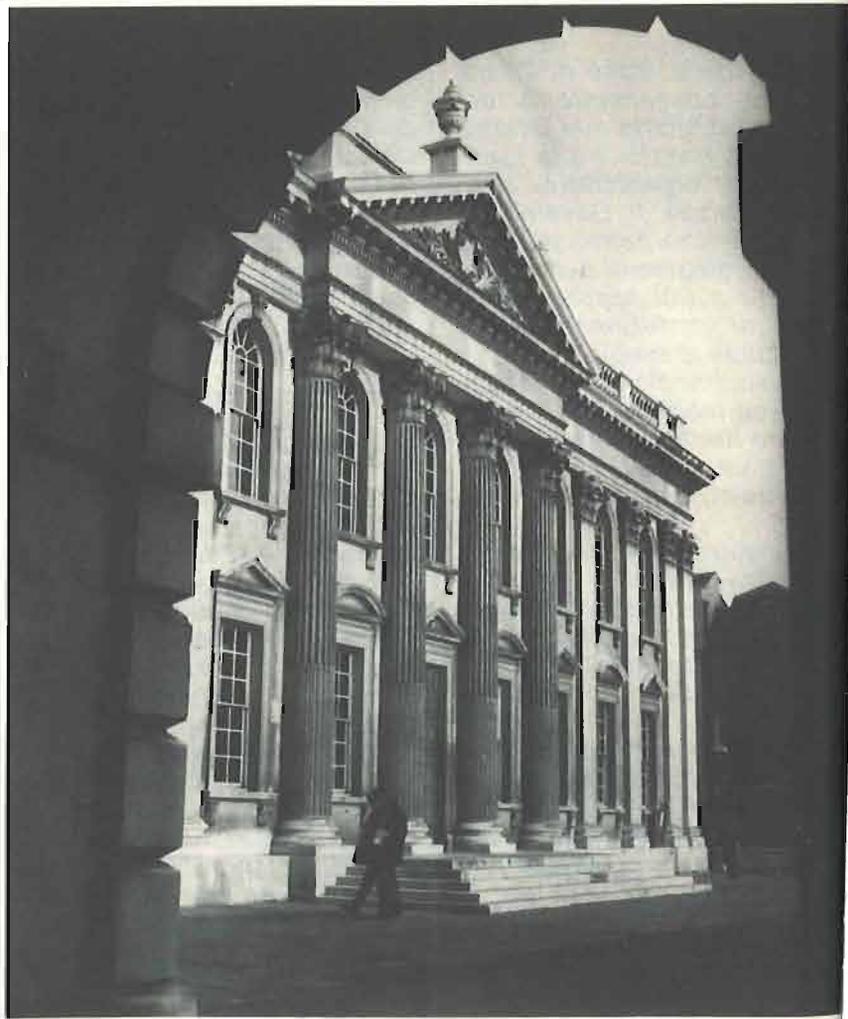
Le norme delegate contenute nel D.P.R. 11 luglio 1980, n. 382, hanno in questo senso definito

le linee fondamentali per una prima, complessa, fase di riforma dell'università. Secondo queste indicazioni stanno operando il Ministero e le diverse università; sono assai più numerose le voci di consenso e di apprezzamento che le voci di critica.

Questa rinnovata condizione consente di ritenere che le Università potranno provvedere concretamente anche ai nuovi e specifici compiti delineati dal D.P.R. n. 162 ed illustrati dettagliatamente negli interventi di Scarcella ed Ambrosi.

Una attenta lettura dei decreti delegati rivela peraltro che, anche attraverso il riordino delle scuole dirette a fini speciali, delle scuole di specializzazione e di perfezionamento e — in altro modo e per obiettivi specifici — per gli osservatori astronomici,

si è inteso corrispondere alle finalità politiche della legge 28, con la preoccupazione di favorire, da un lato, la ripresa di un più vasto discorso sulla riforma dell'università e dall'altro di recordare questo tema con quello del nuovo ordinamento della scuola secondaria superiore. Anche questi decreti legislativi si rivolgono peraltro soprattutto alle università poiché le linee fondamentali delineate permettono che si realizzi una iniziativa a misura che in essa si esprimerà anche l'autonomia universitaria e la capacità di stabilire un concreto rapporto con le esigenze di professionalità delle giovani generazioni e, più in generale, di una società caratterizzata da una sempre più complessa e dinamica articolazione delle strutture culturali, professionali e produttive.





Il riordinamento delle scuole universitarie

di Sebastiano Scarcella

I precedenti normativi

In materia di scuole dirette a fini speciali, scuole di specializzazione e scuole e corsi di perfezionamento, la precedente disciplina, contenuta nel testo unico delle leggi sull'istruzione superiore approvato con R.D. 31 agosto 1933, n. 1592, era del tutto esigua.

L'art. 20 rimetteva alle Università la individuazione e la istituzione delle scuole dirette a fini speciali e delle scuole e corsi di perfezionamento, nel senso che sono le singole Università che determinano quali scuole e corsi vengono mantenuti e costituiti.

L'art. 145 si limitava a disporre che alle scuole di perfezionamento possono essere ammessi soltanto i laureati e diplomati. E infine l'art. 178 stabiliva che la qualifica di specialista, in qualsiasi ramo di esercizio professionale, può essere assunta da coloro che abbiano conseguito il relativo diploma in una scuola universitaria di specializzazione.

Le Università, nell'esercizio della loro autonomia e sotto la spinta di particolari esigenze di

Dott. Sebastiano Scarcella
Presidente di Sezione del
Consiglio di Stato, Capo Ufficio
Legislativo del Ministero
della Pubblica Istruzione

formazione e di professionalità che di volta in volta emergevano, attraverso la istituzione e individuazione delle predette scuole, hanno svolto una importantissima funzione. Tuttavia, in mancanza di un quadro normativo di riferimento, lo sviluppo delle predette scuole, tranne quelle di specializzazione che hanno avuto un particolare assetto nella facoltà di medicina, non ebbe sempre un andamento coerente e organico. Con la conseguenza che ne è risultata talvolta una sovrapposizione di iniziative in ordine alla stessa area di intervento per molte di tali scuole; altre volte, una diversità di ordinamento per la formazione di figure sostanzialmente identiche; tal'altra, un'indifferenziata richiesta di requisiti di ammissione, e, infine, un'incertezza in ordine al valore del titolo conseguibile e alla possibilità stessa di sbocchi professionali.

Le finalità della nuova normativa

La nuova normativa dettata con il D.P.R. n. 162, nel riordinare la materia, ha anzitutto ribadito che le scuole dirette a fini speciali, le scuole di specializzazione e i corsi di perfezionamento fanno parte dell'ordinamento universitario e concorrono a realizzare i fini istituzionali

«Scuole» universitarie: livelli, meccanismi, finalità didattiche secondo il nuovo profilo legislativo.

dell'Università.

Ne ha poi fissato l'area di intervento in ambiti ben precisi (articolo 1) così individuati:

a) *le scuole dirette a fini speciali* hanno per finalità il conseguimento di diplomi post-secondari per l'esercizio di uffici o professioni, per i quali non sia necessario il diploma di laurea, ma sia richiesta ugualmente una formazione culturale e professionale nell'ambito universitario;

b) *le scuole di specializzazione* hanno per finalità il conseguimento, successivamente alla laurea, di diplomi che legittimino nei rami di esercizio professionale l'assunzione della qualifica di specialista;

c) *i corsi di perfezionamento* perseguono la finalità di rispondere ad esigenze culturali di approfondimento in determinati settori di studio o ad esigenze di aggiornamento o riqualificazione professionale nonché a esigenze di educazione permanente.

Per cui con le scuole dirette a fini speciali, introducendosi il diploma universitario di primo livello, si risponde ad un'esigenza da tempo avvertita relativa alla formazione di quadri intermedi in quei settori ove emerge la esigenza di una nuova figura professionale, che si viene a collocare tra il diplomato della scuola secondaria e il laureato.

Con le scuole di specializzazione, volte a una formazione professionale specifica successiva alla laurea, si intende rispondere alla richiesta di fornire personale che sia già laureato ma che necessiti di un'ulteriore e più specifica qualificazione professionale, secondo esigenze emergenti dal mondo della produzione e della organizzazione dei servizi sociali e non necessariamente connessa all'esistenza di albi professionali.

Infine con i corsi di perfezionamento le finalità che si intendono perseguire prescindono dal conseguimento di un titolo accademico avente valore legale e si sviluppano in tre direzioni: esigenze culturali di approfondimento, aggiornamento e riqualificazione professionale, educazione permanente.

Con tali innovazioni l'ordinamento universitario viene ad arricchirsi, offrendo una vasta possibilità di occasioni, fornendo, da un verso, tre diversi livelli di formazione professionalizzante: diploma di primo livello, laurea e diploma di specializzazione; e dall'altro, una formazione che si sviluppa esclusivamente nell'ambito della ricerca scientifica, con il dottorato di ricerca, già introdotto nel nostro ordinamento dall'art. 68 del D.P.R. 11 luglio 1980, n. 382.

Inoltre, accanto a questa funzione più propriamente istituzionale che tende al conseguimento di titoli di studio o accademici, o comunque aventi valore legale, anche se — come si è visto — variamente articolata, l'Università viene a disporre, con i corsi di perfezionamento, di strumenti per lo svolgimento di un ruolo fondamentale, sia in materia di aggiornamento e riqualificazione professionale, che di educazione permanente, e sia in ordine a qualsiasi esigenza di approfondimento di tipo culturale, quale che sia il settore in cui emerga tale esigenza.

Il diploma universitario di primo livello

Delineate come sopra le finalità del riordinamento operato con il

D.P.R. n. 162, una particolare attenzione va rivolta all'area di intervento delle scuole dirette a fini speciali, che a nostro avviso costituisce la più significativa novità introdotta con la nuova normativa.

L'art. 6 del D.P.R. n. 162 dispone che, in ordine ai requisiti per l'ammissione ai corsi di diploma nelle scuole dirette a fini speciali, si applicano le stesse disposizioni previste per l'ammissione ai corsi di laurea, vale a dire che si deve essere in possesso del diploma di maturità.

L'art. 5 afferma che i relativi corsi, che hanno durata biennale o triennale, sono corsi ufficiali universitari e si concludono con il rilascio di un diploma, previo superamento di un esame di stato; e infine l'art. 10 precisa che gli studenti dei predetti corsi assumono a tutti gli effetti lo status giuridico di studenti universitari.

In tal modo si sono introdotti nell'ambito degli studi di grado universitario due diversi livelli di titoli di studio conseguibili: il diploma delle scuole dirette a fini speciali, che in relazione alla più breve durata del ciclo di studi, può dirsi di primo livello; e la laurea, che diviene così titolo di studio universitario di secondo livello.

Inoltre, la prescrizione ai corsi di diploma delle scuole dirette a fini speciali (che si concludono con un esame di stato) conferisce agli stessi, ai sensi dell'art. 33 comma 5° della Costituzione, l'indubbio carattere di un autonomo ordine di studi di grado universitario.

Questi nuovi corsi di studio, infatti, si vengono a porre, da un verso, come studi di grado successivo alla scuola secondaria superiore e quindi di grado universitario (per essere corsi ufficiali universitari), e, nello stesso tempo, come un ordine di studi autonomo rispetto all'altro ordine di studi di grado universitario costituito dai corsi di laurea, nel senso che si pongono accanto agli stessi come paralleli canali di formazione.

Il diploma di scuola diretta a fini speciali, non è infatti un titolo di studio intermedio e propedeutico

al conseguimento della laurea, in quanto consente sbocchi professionali autonomi e immediati attraverso il meccanismo previsto dall'art. 9 del D.P.R. n. 162, nel senso che con decreti del Presidente della Repubblica possono essere attribuiti a tali diplomi valore abilitante per l'esercizio delle corrispondenti professioni, ovvero di titoli validi per l'accesso a determinati livelli funzionali del pubblico impiego.

Proprio per tale possibilità di sbocchi professionali diretti, il diplomato di primo livello non deve necessariamente proseguire i propri studi in un corso di laurea, ma può, ove lo voglia, iscriversi a un corso di laurea, così come può iscriversi chi sia già in possesso di altra laurea, con la particolarità che gli studi già compiuti nel corso di diploma possono essergli valutati, a certe condizioni, nel corso di laurea prescelto (art. 10 comma 2° D.P.R. n. 162).

Il diploma di specializzazione e l'attestato di frequenza dei corsi di perfezionamento

Come si è visto, l'art. 178 del T.U. sull'istruzione superiore, approvato con R.D. del 1933 n. 1592, dispone che la qualifica di specialista, in qualsiasi ramo di esercizio professionale, può essere assunta soltanto da coloro che abbiano conseguito il relativo diploma in una scuola universitaria di specializzazione.

L'art. 1 della legge 13 marzo 1958, n. 262 dispone, tra l'altro, che le qualifiche di carattere professionale possono essere conferite soltanto con le modalità e nei casi indicati dalla legge.

L'art. 1 comma 2° lettera b) del D.P.R. n. 162 in questa materia ha ribadito che, successivamente alla laurea, possono conseguirsi diplomi che legittimino nei rami di esercizio professionale l'assunzione della qualifica di specialista, unicamente in scuole universitarie di specializzazione.

Tali titoli sono indubbiamente titoli aventi valore legale, atteso che possono conseguirsi sol-

tanto nei casi e con i modi previsti dalla legge e in quanto il relativo uso non conforme a tali prescrizioni, costituisce reato punibile ai sensi dell'art. 2 comma 2° della citata legge n. 262 del 1958.

I diplomi di specialista non hanno invece a nostro avviso né valore di titolo di studio, in quanto non costituiscono un ordine o grado di studi in cui si articola istituzionalmente il nostro ordinamento scolastico (scuola elementare, scuola media, scuola secondaria di secondo grado e studi di grado universitario nei suoi due livelli del diploma e della laurea), né valore di titolo accademico, come è invece per il dottorato di ricerca (art. 62 del D.P.R. n. 382 del 1980).

Si esauriscono pertanto nell'assunzione legittima della qualifica di specialista, nel ramo di esercizio professionale cui attendono. Sotto tale profilo è da ritenere che l'area della professionalità cui possono afferire, è più vasta della tradizionale area delle libere professioni connesse alla esistenza di albi professionali.

Per cui in ogni ambito in cui si presenti un'esigenza di professionalità specifica, quale che sia il settore, sia della produzione dei beni siano essi materiali o culturali, che dei servizi, lì è da ritenere possibile l'istituzione di scuole di specializzazione per il conseguimento dei corrispondenti diplomi di specialista.

Deve però trattarsi di un'esigenza di professionalità specifica, che sia reale e non meramente accademica, nel qual caso la relativa esigenza è coperta dal dottorato di ricerca, rispetto al quale il diploma di specialista non può, né deve mai porsi in posizione concorrenziale.

Per converso, l'attestato di frequenza rilasciato al termine di un corso di perfezionamento è mero titolo culturale, che attesta l'avvenuta frequenza a un dato corso di approfondimento di studi, ovvero di aggiornamento o riqualificazione professionale, sfornito di valore legale (v. art. 17 comma 3° del D.P.R. n. 162).

Inoltre, per i frequentanti i corsi

di perfezionamento, data la finalità di tali corsi, non è prevista la possibilità di assegnazione di borse di studio (art. 20 del D.P.R. n. 162).

Uniformità di ordinamento e determinazione dei posti

In relazione alle distinte aree di intervento, come sopra delineate e in connessione con i rispettivi scopi perseguiti, il D.P.R. n. 162 introduce per le scuole dirette a fini speciali e per le scuole di specializzazione due importanti innovazioni: una concernente l'uniformità di ordinamento per tipologia, l'altra relativa alla determinazione dei posti.

Mentre per i corsi di perfezionamento, data la loro finalità che va oltre l'ordinamento degli studi universitari propriamente detto, l'Università gode della più ampia autonomia e libertà nel perseguimento delle più vaste finalità delineate dal D.P.R. n. 162, per quanto concerne la uniformità di ordinamento, tuttavia, la nuova normativa non ha introdotto un sistema rigido.

È lasciata infatti alla libera iniziativa delle Università sia la individuazione che la istituzione dei tipi di diplomi di primo livello e dei diplomi di specializzazione che intendono introdurre nel proprio statuto, come era nel precedente ordinamento (v. art. 7 e art. 12 del D.P.R. n. 162).

L'esigenza di uniformità è circoscritta in casi ben determinati e cioè per i diplomi di primo livello e per i diplomi di specializzazione allorché sia necessario adeguare il nostro ordinamento alle direttive CEE in materia, e inoltre per i diplomi di primo livello nei casi in cui, come innanzi si è visto, ai predetti diplomi venga riconosciuto valore abilitante per l'esercizio professionale o valore di titolo per l'accesso ai pubblici impieghi (v. art. 3 del D.P.R. n. 162).

Accanto all'uniformità di ordinamento nei casi anzidetti, è anche prevista la possibilità che nuovi diplomi di primo livello e di specializzazione vengano introdotti a iniziativa dell'Amministrazione centrale, allorché

l'esigenza di nuove figure professionali emerga in relazione all'attuazione di piani di sviluppo economico e sociale approvati con legge, e per la cui realizzazione non siano ancora istituiti corrispondenti corsi di studi universitari.

In tali casi, tuttavia, possono essere previste soltanto forme incentivanti per la loro attivazione, in quanto è pur sempre rimessa alla libera scelta delle Università la relativa istituzione, e ciò per il rispetto della loro autonomia.

Per quanto concerne la determinazione dei posti viene previsto un duplice meccanismo rispondente a due ordini di esigenze:

— il primo è connesso alle effettive disponibilità dell'Università, che dovrà quindi stabilire nello Statuto, al momento della relativa istituzione, il numero degli studenti da ammettere a ciascun corso di diploma di primo livello e a ciascuna scuola di specializzazione: limiti derogabili solo per motivate e contingenti esigenze con decreto autorizzativo del Ministro della P.I.; mentre se trattasi di nuove e permanenti esigenze potrà provvedersi con modifica statutaria;

— il secondo meccanismo è connesso a esigenze di programmazione in relazione allo sviluppo economico e sociale del Paese. Nel qual caso il numero globale, su scala nazionale, è determinato con D.P.R., previa deliberazione del Consiglio dei Ministri; mentre la determinazione di tali posti per ciascuna scuola delle varie Università è disposta con decreto del Ministro, tenuto conto delle indicazioni emergenti dal piano di sviluppo delle Università di cui all'art. 2 del D.P.R. n. 382 del 1980.

Come si vede, la nuova normativa è estremamente flessibile, in quanto lascia largo spazio alle iniziative delle Università, che sono le più idonee a cogliere le esigenze emergenti da una società in rapida e costante evoluzione. Riserva altresì a momenti essenziali, ma anche essi dinamici, l'intervento del potere centrale allorché si tratta o di assi-

curare sbocchi professionali a quelle nuove figure di primo livello universitario che siano rispondenti a reali esigenze, o di allineare il nostro ordinamento universitario a quello comunitario, ovvero d'incentivare la introduzione di nuove figure professionali in casi del tutto particolari e sempre che le Università non abbiano già provveduto in proposito ovvero ancora allorché si tratta di disciplinare gli accessi su scuola nazionale per esigenze di programmazione.

Organizzazione didattica

Per quanto concerne l'organizzazione didattica, la relativa competenza è ripartita tra le facoltà interessate e i consigli delle scuole. Le scuole dirette a fini speciali e le scuole di specializzazione sono istituite presso le Università. È lo Statuto che, nel disciplinare il relativo ordinamento, dovrà indicare a quale facoltà afferisce ogni singolo insegnamento.

A sua volta la facoltà, per la parte di propria competenza e in relazione ai poteri di coordinamento e di programmazione di cui dispone (in ordine alle attività didattiche cui è interessata), provvederà a indicare, con il loro consenso, i docenti per gli insegnamenti previsti nei piani di studio delle scuole dirette a fini speciali e delle scuole di specializzazione in conformità allo Statuto (v. art. 4 del D.P.R. n. 162).

L'attività didattica svolta in tali scuole costituisce, per i docenti che vi sono stati designati, assolvimento dei propri compiti istituzionali e adempimento dei propri doveri didattici, in quanto i relativi corsi di studio sono a tutti gli effetti corsi ufficiali universitari.

Più elastica è l'organizzazione dei corsi di perfezionamento, essendo rimessa ogni relativa determinazione al decreto rettoriale che li istituisce. Tuttavia, anche per le esigenze di tali corsi provvede ciascun consiglio di facoltà interessato; per i docenti che sono designati a svolgere le attività previste, il relativo impegno, inteso come assolvimen-

to dei propri doveri didattici, non può però superare il limite di un terzo di quello complessivo (art. 17 del D.P.R. n. 162). E ciò ad evitare che i docenti possano essere sottratti all'espletamento dei loro primari impegni didattici, che si svolgono in corsi ufficiali di insegnamento.

Costituito per ciascuna scuola il Consiglio, composto da tutti i docenti designati a svolgere attività didattica, oltre che dai professori a contratto ove esistenti, esso sovrintende allo svolgimento e all'organizzazione didattica dei relativi corsi, con poteri sostanzialmente analoghi a quelli previsti per i consigli di corso di laurea.

Va chiarito che per le scuole viene prevista una più ampia possibilità di conferire contratti d'insegnamento in relazione a eventuali attività didattiche a prevalente carattere tecnico-pratico, connesse a specifici insegnamenti professionali (art. 4 ultimo comma del D.P.R. n. 162).

L'art. 25 del D.P.R. n. 382 viene infatti richiamato per le modalità di conferimento di tali contratti, ma ne viene ampliato il campo di utilizzo anche oltre i limiti dei corsi integrativi, che restano così circoscritti ai corsi di laurea.

Inoltre viene anche prevista la possibilità di superare i limiti di durata e di misura stabiliti dal predetto art. 25 nei casi di comprovata necessità e previo nulla osta del Rettore, che ne dà però comunicazione al Ministero della Pubblica Istruzione.

Per quanto concerne le modalità di conferimento, va osservato che restano ferme quelle previste nel citato art. 25 del D.P.R. n. 382, che contempla la possibilità che vengano assegnati fondi per contratti direttamente alle Scuole. In tal caso è evidente che saranno i consigli delle Scuole che, nel programmare le attività didattiche dei corsi, dovranno rappresentare l'esigenza di attivazione di contratti e quindi, una volta ottenuta l'assegnazione diretta dei fondi, ne porranno al Rettore la relativa stipulazione (così intendendosi ampliato il disposto dell'art. 25 comma 5°).

Quando si faccia capo a una specifica facoltà per tutte le esigenze didattiche, sia delle scuole dirette ai fini speciali che delle scuole di specializzazione (come ad esempio nel caso delle convenzioni di cui all'art. 39 della legge 23 dicembre 1978, n. 833 istitutiva del servizio sanitario nazionale), riteniamo che la competenza a proporre la stipula di contratti resti riservata al consiglio di facoltà, che dovrà provvedere, in un unico ed organico contesto, anche alle esigenze dei corsi di laurea.

La nuova normativa sulle scuole e il dottorato di ricerca

Delineate, sia pure sommariamente, le linee essenziali della nuova normativa sulle scuole dirette a fini speciali, delle scuole di specializzazione e dei corsi di perfezionamento, va fatto un accenno alla sua collocazione rispetto alla disciplina sul dottorato di ricerca. Questo, come è detto nell'art. 68 del D.P.R. n. 382, è titolo accademico valutabile unicamente nell'ambito della ricerca scientifica.

Emerge quindi chiaramente la sua netta differenziazione, da un verso dal diploma di specializzazione, e dall'altro dall'attestato che si può conseguire al termine dei corsi di perfezionamento.

Quanto al diploma di specializzazione, come si è visto, costituisce titolo legale, che attribuisce una specifica qualificazione nell'ambito dei vari rami di attività professionale: nel senso che è il solo titolo che legittima, nell'esercizio di tali attività professionali, l'assunzione della qualifica di specialista. A ciò va aggiunto che, per meglio rimarcare la differenza rispetto al dottorato di ricerca, e richiedendo entrambi una formazione di pieno impegno, l'art. 15 del D.P.R. n. 162 ha vietato la contemporanea iscrizione ai corsi delle scuole di specializzazione e a quelli per il conseguimento del dottorato di ricerca. Per cui, in definitiva, è vero che trattasi in entrambi i casi di titoli aventi valore legale, ma uno ha valore esclusivamente professionale,

e l'altro ha valore di titolo accademico a contenuto esclusivamente scientifico, e in ogni caso non sono mai conseguibili contestualmente ma solo in tempi successivi.

Per quanto concerne i corsi di perfezionamento è ancor più evidente la sua diversa area d'intervento, rispetto al dottorato di ricerca.

Essendo chiara la differenza (dato che i corsi di perfezionamento perseguono finalità di aggiornamento e riqualificazione professionale nonché di educazione permanente), ne risulta altrettanto chiara la differenziazione anche quando perseguono finalità meramente culturali di approfondimento in determinati settori di studio.

In questi ultimi casi la differenza, più che nei contenuti, risiede nella circostanza che comunque i corsi di perfezionamento non mettono capo al conseguimento di un titolo avente valore legale, come innanzi si è visto, ma solo di un attestato di frequenza (tra l'altro privo di ogni valore proprio nell'ambito della ricerca scientifica, in cui invece è titolo valutabile il dottorato di ricerca).

A ciò va aggiunto che i corsi di perfezionamento sono tendenzialmente brevi, non potendo essere di norma di durata superiore ad un anno.

Regime transitorio

Un breve cenno va poi fatto al regime di diritto transitorio, sia per quanto attiene all'adeguamento al nuovo ordinamento, sia per quanto concerne la convalida dei titoli conseguiti nel precedente ordinamento.

È assegnato il termine di un triennio accademico dalla data di entrata in vigore della nuova normativa, per provvedere al prescritto adeguamento (art. 18 del D.P.R. n. 162). Questo involge i corsi delle attuali scuole dirette a fini speciali, di specializzazione e di perfezionamento previsti negli statuti delle Università, a conclusione dei quali si conseguono diplomi universitari, quale ne sia la denomina-

zione.

Tale adeguamento riguarda innanzitutto le attuali scuole, le quali, per le finalità perseguite e per la relativa organizzazione didattica in cui si articolano, siano riconducibili alla tipologia delle scuole dirette a fini speciali o di quella delle scuole di specializzazione.

Nel qual caso, se già sostanzialmente previste e strutturate in scuole dirette a fini speciali o in scuole di specializzazione, l'adeguamento sarà immediato e riguarderà i soli aspetti disciplinati in maniera vincolante dalla nuova normativa, quali i requisiti e le modalità di ammissione, l'organizzazione didattica e gli organi di governo.

Mentre, se tali scuole sono previste e strutturate come scuole di perfezionamento, le Università, ove ne ricorrano i requisiti e le condizioni, potranno trasformarle in scuole dirette a fini speciali o in scuole di specializzazione in conformità alla nuova disciplina.

Ove tale opera di conversione non sia possibile, le scuole di perfezionamento vanno soppresse come tali, con abrogazione delle relative norme statutarie e potranno essere istituite come corsi di perfezionamento con le modalità e nei limiti delle norme che disciplinano questa diversa tipologia.

Decorso il triennio, tutte le scuole e corsi, che non risulteranno corrispondenti alle previste tipologie, saranno soppresse di diritto e tale effetto estintivo va dichiarato con decreto del Ministro della P.I., sentita la Università interessata.

Per quanto concerne la convalida dei titoli conseguiti nel precedente ordinamento, la relativa convalida è prevista nel solo caso dei diplomi di primo livello (allorché venga attribuito a essi valore di abilitazione all'esercizio professionale). Nel qual caso, con lo stesso provvedimento con cui si attribuisce tale valore abilitante, dovranno essere dettate norme per il passaggio dal precedente al nuovo ordinamento e per la convalida dei titoli conseguiti in precedenza.

Le scuole e Istituti che restano esclusi dall'ambito di applicazione della nuova normativa

Restano fuori dall'ambito della disciplina del D.P.R. n. 162, come è espressamente detto nell'art. 18 comma 2° e 3°: gli ordinamenti di scuole o istituti disciplinati da particolari disposizioni legislative, ivi compresi quelli relativi alle scuole di ostetricia e per infermieri, per le quali ultime il relativo riordinamento è rinviato alla legge di riforma degli studi di medicina; restano pure ferme le disposizioni concernenti gli Istituti Superiori a ordinamento speciale; ed infine le disposizioni degli statuti delle Università che prevedono scuole che rilasciano titoli aventi valore di laurea, ovvero scuole che, nella loro unitaria costituzione, sono articolate in più corsi, anche autonomi, di diverso livello di studi per il conseguimento di distinti titoli finali.

Volendo procedere a un'esemplificazione di questa parte dell'ordinamento didattico universitario non toccato dal D.P.R. n. 162, opereremmo i seguenti raggruppamenti.

a) *Scuole speciali*. Questa categoria ricomprenderebbe tutte quelle scuole che sono disciplinate da particolari disposizioni legislative. Si potrebbero far rientrare in questa prima categoria: la Scuola Speciale di paleologie e filologia musicale di Cremona; la Scuola Speciale per bibliotecari ed archivisti paleografi di Firenze; la Scuola Speciale per archivisti bibliotecari di Roma; la Scuola Speciale di ingegneria aerospaziale di Roma e del Politecnico di Torino; la Scuola Superiore di lingua moderna per interpreti e traduttori di Trieste.

b) *Istituti universitari a ordinamento speciale*. In questa categoria comprenderemmo tutte quelle istituzioni di grado universitario che non costituiscono solo una particolare articolazione, anche se speciale, dell'Università, ma si presentano come istituzioni del tutto distinte dalle Università, in quanto dotate

di una propria e completa autonomia.

In tale categoria rientrerebbe: l'Istituto Orientale di Napoli, l'Istituto Navale di Napoli, la Scuola Normale Superiore di Pisa, la Scuola Superiore di studi universitari e di perfezionamento di Pisa, la Scuola Internazionale di studi avanzati di Trieste, gli Istituti Superiori di educazione fisica, la Scuola di lingua e cultura italiana per stranieri di Siena e l'Università per stranieri di Perugia.

c) Scuole a ordinamento atipico. Sarebbero quelle previste negli statuti dell'Università che presentano le seguenti particolarità: deve trattarsi di una scuola costituita come unitaria, ma articolata in più corsi di diverso livello di studio, che possono essere anche autonomi e che mettono capo al conseguimento di distinti titoli finali.

Trattasi evidentemente di casi del tutto particolari, nati da particolari esigenze, non riconducibili interamente in nessuno dei tre schemi che la nuova disciplina ha determinato come scuole dirette a fini speciali, come scuole di specializzazione o come corsi di perfezionamento.

È questa una prima esemplificazione che non ha certo la pretesa di compiutezza, ma che mira solo a chiarire quale è il settore sul quale incide la nuova normativa.

Una maggiore organicità

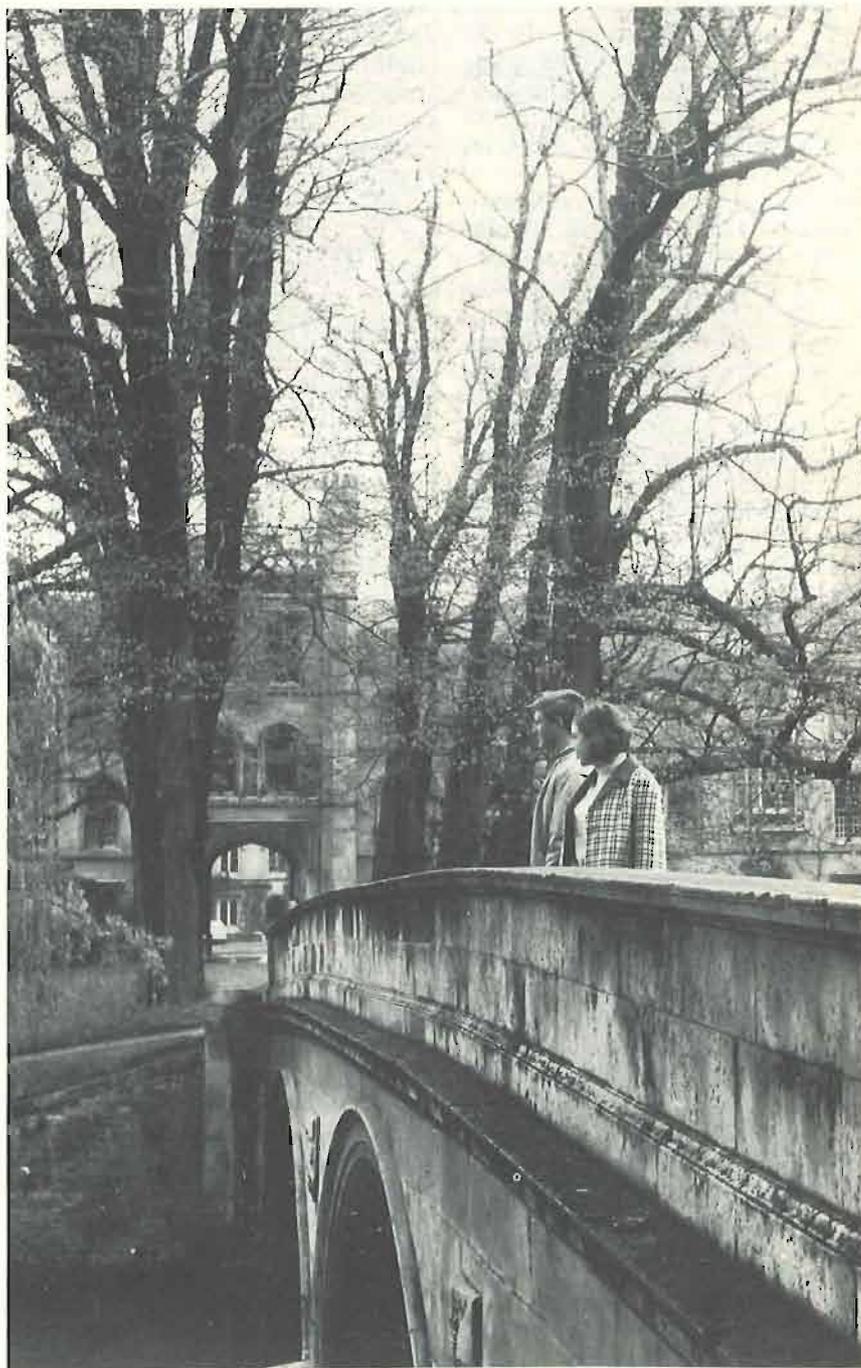
A conclusione di questa esposizione, emerge la grande importanza della nuova normativa.

Essa viene a razionalizzare un particolare settore dell'ordinamento universitario quale è quello delle Scuole: che è stato notevolmente arricchito dalle iniziative delle Università, ma che era carente di organicità per mancanza di una adeguata disciplina della materia.

Sotto un altro aspetto, ha delineato più chiaramente le varie aree di intervento; ha introdotto in maniera organica e istituzionale il diploma universitario di primo livello, colmando così una grossa lacuna del nostro ordinamento che per il settore uni-

versitario si presenta ora estremamente articolato (diploma di primo livello, laurea, dottorato di ricerca, diploma di specializzazione) e più rispondente alle esigenze di una moderna società; ha ampliato e arricchito l'ambito di azione dell'istruzione universitaria (perfezionamen-

to, aggiornamento, riqualificazione professionale ed educazione permanente); ma, in ogni caso, ha lasciato immutata la potenzialità di libere iniziative delle Università, che sono e restano un'insopprimibile componente del progresso scientifico e culturale del nostro Paese.





Le scuole di specializzazione ed i corsi di perfezionamento

di Luigi Ambrosi
Rettore dell'Università di Bari

Un'esigenza di uniformità

Il recente D.P.R. 10 marzo 1982, n. 162 costituisce un altro dei numerosi adempimenti delegati dalla legge n. 28 e dal decreto n. 382 sul riordinamento della docenza universitaria e sulla sperimentazione didattica e dipartimentale.

Invero, il riordino della materia relativa alla istituzione ed al funzionamento delle scuole di specializzazione e dei corsi di perfezionamento era una esigenza da più parti avvertita, in considerazione soprattutto di una migliore organizzazione e qualificazione delle scuole che, pur nel rispetto dell'autonomia universitaria, garantissero un livello accettabile di uniformità degli aspetti basilari e qualificanti delle scuole stesse, come la loro denominazione, il reclutamento dei docenti, l'organizzazione dei corsi e degli esami, la frequenza degli allievi.

Troppe disparità esistono nell'ampio panorama delle scuole già operanti, in ordine alle modalità di erogazione degli insegnamenti, ai loro contenuti, alla frequenza degli allievi ed al-

le modalità di accertamento del profitto, per cui non è raro trovare profonde differenze anche tra scuole ad analoga denominazione, con l'evidente conseguenza di un grado di preparazione degli specialisti assai differente.

Tutti sanno che da tempo si possono conseguire diplomi di specialisti, quasi per corrispondenza, o al più, con una frequenza al corso di un mese o addirittura di una quindicina di giorni l'anno.

Questa prassi, purtroppo abbastanza diffusa, costituisce la negazione ed il discredito di un ruolo, quello degli specialisti, che dovrebbe garantire al Paese la presenza di un laureato dotato di particolare approfondimento e qualificazione soprattutto di carattere pratico in un particolare settore della sua professione che ha conseguito con il diploma di laurea e con il diploma di abilitazione all'esercizio professionale qualora richiesto.

D'altra parte, di fronte al progressivo ed a volte tumultuoso evolvere delle conoscenze in tutti i campi della scienza, si av-

Un'altra voce sullo stesso tema, il D.P.R. 10 marzo 1982: mentre la descrizione normativa lascia più ampi spiragli al commento di merito.

vertiva da tempo l'altra esigenza, quella cioè di un aggiornamento ed approfondimento continuo delle cognizioni acquisite nel corso degli studi universitari da parte dei laureati, tale da garantire al Paese un adeguato livello di professionalità, tanto che si è molto opportunamente parlato a questo proposito di educazione permanente; anche questa materia andava quindi regolamentata, atteso che oggi essa può almeno in parte rientrare in alcune delle competenze riservate alle Regioni nella formazione professionale.

Una verifica

Preliminarmente va detto che il decreto in parola ha ripristinato, parlando di scuole di specializzazione e di corsi di perfezionamento, l'originaria impostazione dell'ancora vigente testo unico delle leggi sull'istruzione universitaria che alla lettera c) dell'art. 20, il comma, fa appunto questa distinzione; la legge 28 (art. 12) ed il decreto 382 (art. 75) parlano invece di scuole di specializzazione e di scuole di perfezionamento elevando così

al grado di scuola una attività, quella dell'aggiornamento e perfezionamento, che deve rimanere a livello di corso proprio per mantenere le caratteristiche della dinamicità e della ripetibilità che sono tipiche dell'aggiornamento professionale.

Credo sia opportuno esaminare ora, sia pure rapidamente, la situazione esistente in ordine alle Scuole ed ai Corsi per trarre utili considerazioni e propositi da verificare se corrispondenti al decreto delegato in discussione.

Al 31 ottobre 1979 (dati riferiti dalla pubblicazione del Ministero della Pubblica Istruzione su Università ed Istituti universitari - Roma, 1980) la situazione delle scuole e dei corsi (a volte erroneamente definiti scuole) negli statuti delle Università sia statali che libere, dei Politecnici e degli Istituti universitari era la seguente:

— Scuole di specializzazione: 987 delle quali ben 868 nelle Facoltà di Medicina e Chirurgia pari così ad oltre il 79 per cento.

— Corsi di perfezionamento: 283.

Restano fuori da queste cifre alcune scuole dell'Università di Roma statale ed in particolare della Facoltà di Lettere (11) ed altre dell'Istituto Universitario Orientale di Napoli (3) per le quali non vi è nella denominazione alcuna indicazione se trattasi di scuole di specializzazione o di corsi di perfezionamento.

A testimoniare l'enorme confusione esistente, che in verità desta meraviglia in considerazione della chiara distinzione operata dal Testo Unico già richiamato, vi sono alcuni casi di dizioni doppie di scuola di specializzazione e perfezionamento o viceversa: così nell'Università di Trieste abbiamo una scuola di perfezionamento e specializzazione in diritto del lavoro e nell'Università di Venezia una scuola di perfezionamento e specializzazione in lingue e letteratura straniera oltre, naturalmente, il relativo corso di laurea!

Tutto ciò solo in base alla più semplice delle classificazioni e cioè quella della distinzione tra

specializzazione e perfezionamento che oggi ci viene tassativamente richiesta dal decreto delegato, ma che in proposito non costituisce affatto una novità in quanto riprende perfettamente la distinzione operata dal testo unico.

Se volessimo solo superficialmente approfondire la situazione, magari andando a verificare se tutte le scuole di specializzazione di medicina, almeno a livello di quelle classiche, sono catalogate come tali o invece come scuole (o corsi) di perfezionamento, scopriremmo che alcune classiche specializzazioni che corrispondono a figure professionali ben definite, sono effettuate sotto la dizione di scuole di perfezionamento: così l'Ortopedia, la Radiologia, la Cardiologia, la Neurologia e la Medicina Legale a Milano Statale e l'Oculistica a Roma Statale. Fortunatamente, le norme transitorie del decreto delegato prevedono (art. 19) «le condizioni e le modalità per ammettere all'esercizio delle corrispondenti attività professionali coloro che hanno conseguito il titolo in base al precedente ordinamento».

Le scuole di specializzazione

Sotto questo aspetto il decreto n. 162 porta indubbiamente ordine distinguendo le caratteristiche e le modalità delle Scuole di specializzazione e dei Corsi di perfezionamento. Così le prime:

1) consentono il conseguimento di «diplomi che legittimino nei rami di esercizio professionale l'assunzione della qualifica di specialista» (art. 1, lettera b);

2) possono essere soggette ad un regime di programmazione nazionale, per quanto concerne il numero degli allievi mediante D.P.R. conseguente a deliberazione del Consiglio dei Ministri (art. 2, III comma);

3) sono regolate per i posti relativi a ciascuna scuola dal Ministro della Pubblica Istruzione in relazione al piano di sviluppo delle Università di cui all'art. 2 del D.P.R. 382 e, nel settore sanitario, dalle indicazioni rive-

nienti dal piano sanitario nazionale (art. 2, IV comma);

4) sono regolate per denominazione, requisiti di ammissione, durata e frequenza dei corsi, numero degli esami di profitto, discipline obbligatorie e relative attività pratiche, modalità degli esami, tirocinio pratico, da un successivo decreto ministeriale, previo parere del CUN, laddove è necessario adeguare l'ordinamento, come è il caso delle scuole delle Facoltà di Medicina e Chirurgia, alle direttive CEE in materia (art. 3);

5) la loro istituzione può essere prevista con D.P.R. quando la necessità «emerge in relazione all'attuazione di piani di sviluppo economico e sociale approvati con legge per la cui realizzazione nell'ordinamento universitario non siano previste le corrispondenti qualificazioni professionali» (art. 3, penultimo comma);

6) possono essere altresì istituite da università ed Istituti universitari se rispondenti «ad esigenze di specificità professionale» (art. 12, II comma);

7) gli allievi possono godere di borse di studio ministeriali (art. 20);

8) rilasciano il diploma di specialista a coloro che abbiano superato l'esame finale (art. 11, ultimo comma).

I corsi di perfezionamento

I corsi di perfezionamento invece:

a) sono attivati dalle Università con decreto del Rettore (art. 16);
b) hanno una durata non superiore ad un anno (art. 6);

c) i requisiti della ammissione, le modalità di svolgimento del corso, la sua durata, sono determinate da decreto rettorale (art. 16);

d) a conclusione del corso, a coloro che hanno adempiuto agli obblighi previsti, viene rilasciato dal Direttore del corso, e non dal Rettore, un attestato di frequenza «non valutabile nell'esercizio degli uffici e delle professioni o nell'ambito della ricerca scientifica» (art. 17, III comma);

e) non danno luogo per gli iscrit-

ti alla possibilità di godere di borsa di studio ministeriale.

Come si vede le differenze sono profonde, costituendo le prime, le scuole di specializzazione, dei veri e propri corsi per il conseguimento di un titolo avente vero e proprio valore di titolo legale («specialista»), mentre i secondi, i corsi di perfezionamento, vanno intesi come corsi che le Università organizzano localmente per un fine sociale indubbiamente elevato, quale è appunto quello dell'educazione permanente, ma non certamente aventi titolo legale.

Un'ipotesi di interpretazione

Sorge a questo punto il problema se le scuole di specializzazione che vanno attivate debbano corrispondere solo a figure professionali già ben definite ed inserite nell'ordinamento della struttura normativa esistente; in altre parole è possibile ipotizzare che gli specialisti siano figure già preordinate nell'ordinamento dell'organizzazione statale ed eventualmente regionale? È possibile cioè ritenere che, come per la maggior parte degli specialisti in medicina e chirurgia ove esistono normative chiare che ne richiedono la loro formazione (leggi di riforma ospedaliera e di riforma sanitaria), analogamente ciò sia richiesto per altre attività specialistiche? A mio avviso, pur essendo la normativa in discussione (D.P.R. 162/82) poco chiara in proposito, sembra che si debba tendere ad una formazione specialistica che trovi se non immediatamente, almeno in una riorganizzazione dell'assetto economico-sociale del Paese, una previsione di inserimento della nuova figura professionale con le caratteristiche dello specialista.

In senso favorevole a questa ipotesi sembra esprimersi il dettato dell'art. 3, penultimo comma, quando afferma, lo ripeto, che: «con decreto del Presidente della Repubblica adottato su proposta del Ministro della Pubblica Istruzione, di concerto con i Ministri interessati, possono essere previsti corsi di diplo-

ma... di specializzazione, la cui attività emerga in relazione all'attuazione di piani di sviluppo economico e sociale, approvati con legge...».

Questo dettato altro non dice che, in presenza di una esigenza nazionale di disporre di particolari tecnici di secondo livello, il Presidente della Repubblica, con suo decreto, può richiederne la costituzione; potrebbe dedursi allora che per le scuole di specializzazione i cui diplomati non possono essere utilizzati in figure professionali ben definite ed inserite nel tessuto economico-sociale del Paese (e purtroppo ve ne sono molti, come vedremo con alcuni esempi che mi riprometto di dare), vi sarebbe una preclusione alla loro realizzazione.

In effetti a me pare che in assenza della possibilità di una utilizzazione effettiva in un ufficio o professione con il titolo acquisito, si crei affollamento e congestione degli Istituti che gestiscono la scuola ed anche possibili delusioni nei giovani i quali, se la scuola è organizzata in maniera seria e dignitosa, saranno costretti alla frequenza a tempo pieno e ad applicare un rilevante impegno, ben sapendo che il titolo di specialista che andranno ad acquisire non ha alcun valore professionale e tanto meno accademico.

Meglio sarebbe in questi casi istituire seri corsi di perfezionamento che potrebbero ampiamente soddisfare le esigenze di approfondimento culturale dei giovani laureati, se effettivamente esistenti.

Un «albo» per gli specialisti

Nella pur rapida disamina delle scuole di specializzazione esistenti ne ho colto alcune che indubbiamente pongono seri interrogativi sulle effettive possibilità occupazionali di coloro che ne conseguono il titolo: così ad esempio ho letto di scuole di specializzazione in ricerca e studio di testi civilistici medioevali, in biochimica marina, in endocrinologia, in tecniche semeiologiche speciali chirurgiche; ma quando mai si avverterà

nel nostro Paese l'esigenza di disporre di un qualche ufficio o professione di uno specialista di testi civilistici medioevali (che pare un magnifico tema di ricerca per un dottorato), di biochimica marina, di endocrinologia, di tecniche semeiologiche speciali chirurgiche, come a dire che una struttura ospedaliera potrà inserire un settore (divisione o servizio) di tecniche semeiologiche speciali chirurgiche, cui dovranno rivolgersi tutte le altre divisioni o strutture chirurgiche esistenti in quella unità!

A me pare più serio, più consona alla volontà del legislatore pensare a figure professionali già esistenti o comunque facilmente individuabili in futuro, in base alle tendenze di sviluppo del Paese, pensare cioè a specialisti che possano realmente inserirsi nel tessuto produttivo del Paese, anziché andare a realizzare specialisti che potrebbero andare incontro al degrado psicologico e, peggio ancora, alla demotivazione ed alla nevrosi.

Da ciò l'esigenza di costituire un albo professionale degli specialisti richiesto dalla Commissione incaricata di formulare al Ministro proposte per la legge delegata, della quale ho avuto l'onore di far parte.

Problemi da chiarire

La decisione di istituire scuole di specializzazione il decreto delegato la affida, in fondo, all'autonomia universitaria, quando afferma, in apparente contrasto con il dettato dell'art. 3 che le Università ed Istituti universitari (art. 12) «possono istituire scuole di specializzazione rispondenti ad esigenze di specificità professionali». Dizione molto ampia che consentirà alle Università di poter inserire con motivazioni più o meno valide, tutte le Scuole che riterranno opportuno istituire. Avrei qui vivamente desiderato che la possibilità di istituzione di nuove scuole fosse stata quanto meno condizionata da una attività concertata dall'Università con la Regione, Istituto previsto

dalla Costituzione, che abbiamo voluto e che mi pare deve pur esprimere il suo parere nella programmazione. E ciò dal momento che sono stati varati o sono certamente in via di approvazione i piani regionali di sviluppo ove le Università devono pure svolgere la loro parte.

Non posso che augurare quindi, ed è solo un auspicio non potendo per il momento formulare altre proposte, che le Università nei loro piani di sviluppo vogliono tenere presenti queste considerazioni e valutare l'opportunità di inserirsi per questa parte nei piani di sviluppo regionali. Ma il decreto delegato pone altri problemi, di natura interna alla struttura universitaria, che pure hanno la loro indubbia rilevanza.

Innanzitutto va rilevato che la struttura generale del decreto non libera le scuole di specializzazione da quella subalternità agli Istituti o Dipartimenti - ove esistano - che una struttura veramente intesa come Post-graduate School dei Paesi anglosassoni meritava. Non dobbiamo dimenticare che siamo di fronte al diploma di più alto livello che le Università possono rilasciare nel campo della formazione professionale.

In tal senso sarebbe stato auspicabile che nel riordino delle Scuole si fosse prevista una loro piena autonomia giuridica ed amministrativa rispetto agli Istituti su cui gravitano gli insegnamenti del corso di laurea.

Ciò non per pretendere sedi ed apparecchiature diverse da quelle esistenti nell'Istituto o Dipartimento che le ospita, che indubbiamente avrebbero potuto costituire doppioni inutili e costosi, ma per dare loro dignità giuridica consona al ruolo, indubbiamente più elevato rispetto al corso di laurea che pure, si svolge, per la parte di propria competenza nell'Istituto o nel Dipartimento. L'organizzazione autonoma delle scuole avrebbe di conseguenza comportato la presenza in ruolo dei docenti, così come avviene per gli organici delle Post-graduate School, naturalmente ambiti rispetto a quelli del corso di laurea, con la

possibilità di una didattica altamente specializzata.

Naturalmente, di fronte a 987 scuole esistenti, a tante altre proposte ed in attesa di approvazione (v'è stata dalla promulgazione del decreto 382 una corsa a proporre scuole di specializzazione!), di fronte a decine di migliaia di iscritti, non si poteva ragionevolmente prevedere una autonomia amministrativa delle scuole come non sarà possibile prevedere la corresponsione delle borse di studio a tutti gli aventi diritto. Ecco i fenomeni di congestione di cui poc'anzi parlavo che finiscono col tollerare il tempo tutt'altro che pieno dei discenti e quindi la giustificazione, di fronte ad esigenze di semplice sopravvivenza del laureato iscritto alla Scuola, di avere indulgenza sulle carenze derivanti da una inadeguata applicazione alla frequenza, allo studio, alla partecipazione pratica delle problematiche della disciplina.

I docenti

Per quanto concerne i docenti, il decreto delegato non appare del tutto chiaro, almeno rispetto ai problemi relativi alla possibilità che i docenti, sia ordinari che associati, possano insegnare se lo volessero, esclusivamente nelle scuole di specializzazione. In proposito si afferma: 1) che fino a quando non interverrà la legge prevista dall'ultimo comma dell'art. 93 del D.P.R. 382, per l'attuazione delle attività didattiche programmate dai consigli delle scuole di specializzazione, provvede ciascuna Facoltà, per la parte di propria competenza, in relazione a quanto previsto dallo statuto, ai sensi degli articoli 7, 9, 32 comma terzo, del D.P.R. 382. Il che significa che i professori ordinari possono solo essere incaricati dalla Facoltà, su loro consenso ed a titolo gratuito, dell'insegnamento anche nelle scuole di specializzazione (art. 4, primo comma); 2) che l'impegno didattico dei professori ordinari e straordinari, distribuito tra corsi di laurea e scuole di specializzazione non

può essere inferiore ai due terzi del loro complessivo impegno orario (art. 4, terzo comma).

Mi sembra quindi estremamente riduttiva questa normativa, per tutti i professori di ruolo (ordinari, straordinari ed associati), soprattutto laddove si pensi che per la necessaria sistemazione dei professori associati che interverranno con la prima ed anche con la seconda tornata, saremo costretti ad «inventare» insegnamenti o frazioni di insegnamenti (come sono sostanzialmente quelle presenti nei raggruppamenti per i concorsi a cattedra), che nessun significato assumeranno nei confronti della preparazione degli studenti, ma che sarebbero risultati estremamente utili nel complesso della preparazione di un secondo livello, cioè di uno specialista.

Con questa affermazione non si scopre nulla di nuovo, se non quello che da tempo si attua nelle Post-graduate School ove il ruolo di insegnamento diventa particolarmente ambito e, per il docente, un vero e proprio suo secondo livello.

Un bilancio d'insieme

Positiva appare la norma nei confronti dei docenti esterni, indispensabili per una scuola di specialità che deve poggiare tutta la sua impostazione su insegnamenti di carattere pratico che deve, conseguentemente, derivare non esclusivamente dall'Università ma anche dagli esperti operatori esterni.

L'utilizzazione della normativa dei professori a contratto e l'opportuno suo allargamento, per lo meno per le attività didattiche «a prevalente carattere tecnico-pratico connesse a specifici insegnamenti professionali», sono indubbiamente elementi positivi che risulteranno utili per la preparazione globale degli specializzandi (art. 4, penultimo ed ultimo comma).

Elementi indubbiamente positivi si traggono anche dalla normativa relativa alle modalità di ammissione alla scuola (art. 13) ed all'ordinamento degli studi (art. 11); in particolare, trattan-

dosi di scuole per le quali è previsto il numero programmato, appare estremamente opportuno il disposto dell'ultima parte del II comma dell'art. 11 che recita: «coloro che non superano detto esame potranno ripetere l'anno di corso una sola volta»; con ciò, valutati i non idonei sarà possibile recuperare posti per altri, purché capaci e meritevoli.

Ritengo che particolare cautela ed attenzione dovrà essere posta negli adempimenti successivi al decreto n. 162 e da questi previsti: in particolare per i diplomi di specializzazione da adeguare alla normativa CEE per i quali (art. 3, primo comma) il Ministro su parere del CUN ne stabilirà le modalità; natural-

mente questa norma si riferisce in particolare alle scuole della Facoltà di Medicina e Chirurgia e ritengo che potrà essere questa l'occasione per ridurre le attuali denominazioni che assommano a circa 160 al numero ed alle denominazioni, richieste dalla CEE. In questo lavoro potrà riuscire utile, se lo si vorrà, la proposta della Commissione ministeriale a suo tempo costituita che esaminò la possibilità di pervenire ad una notevole riduzione delle scuole senza mortificarne alcuna, ma raggruppandole in denominazioni di ampia portata per le quali erano previsti una serie di indirizzi più settoriali.

In conclusione, il decreto delegato porta indubbiamente ele-

menti positivi quanto meno sotto l'aspetto del riordino di una materia sinora affrontata in maniera confusa e non adeguata alla importanza che deve invece rivestire. Molte questioni vanno ancora riproposte e discusse e mi pare che un dibattito sul ruolo e sul significato delle Scuole di specializzazione e dei Corsi di perfezionamento vada ancora riproposto nell'ambito delle Università allo scopo di poter fornire elementi utili allorché il Governo, così come disposto dall'ultimo comma dell'art. 93 del decreto 382, sentito il Consiglio Universitario Nazionale, dovrà presentare un disegno di legge per il definitivo riassetto delle strutture universitarie e dell'organizzazione didattica.

abstract

Diversifying the university system

Legislation was recently passed dealing with special-purpose schools, in order to cater for the training of middle management in areas requiring a new type of professional worker. The qualification awarded by these schools lies halfway between the high school diploma and the degree.

Admission to these schools is

to be planned, but special arrangements are available for students to move on to degree courses subsequently, to prevent creating «dead-end» channels. S.l. 162 of 10th March 1982 also provides for the redefinition of the role of post-graduate colleges which award post-graduate diplomas to qualify students as specialists

in various professional activities.

This new legislation introduces the principle which is already widespread in the vast majority of European countries into the Italian university system - namely, the principle of diversifying courses and diploma levels. In this issue of UNIVERSITAS, we are publishing articles by the Italian Minister of Education, Guido Bodrato MP, the head of the Legislation Office of the Education Ministry, Sebastiano Scarcella, and the Vice Chancellor of the University of Bari, Professor Luigi Ambrosi.

résumé

La diversification du système universitaire

Les écoles avec une orientation particulière ont été récemment objet d'une disposition législative qui répond à l'exigence de former des cadres intermédiaires dans les secteurs qui ont besoin de nouvelles figures professionnelles: le titre d'étude correspondant se place entre le diplôme de l'école secondaire et la licence universitaire.

Pour la fréquence à ces écoles

est prévue la programmation des inscriptions; mais ont été aussi établies des facilitations pour pouvoir passer aux cours universitaires qui donnent le droit à la licence, cela pour éviter la création de «canaux fermés». Le décret n. 162 du 10 de mars 1982 pourvoit en plus à redéfinir le rôle des écoles de spécialisation qui délivrent diplômes successifs à la licen-

ce et qui tendent à faire acquérir la qualification de spécialiste dans les différentes branches de l'exercice professionnel.

Sur la nouvelle législation, qui introduit dans le système universitaire italien le principe déjà diffusé dans la plus grande partie des pays européens de la diversification des canaux de formation et des relatifs niveaux des diplômes, écrivent sur ce numéro de UNIVERSITAS le Ministre de l'Instruction Publique M. Guido Bodrato, le chef du bureau législatif du même Ministre le docteur Sebastiano Scarcella et le recteur de l'Université de Bari, le prof. Luigi Ambrosi.



La popolazione studentesca universitaria

di Maria Luisa Marino

L'anno accademico 1981/82 è volto al termine e, alla vigilia dell'approvazione parlamentare del provvedimento legislativo di riforma della scuola secondaria superiore, che comporterà, tra l'altro, una diversa regolamentazione degli sbocchi universitari, appare quanto mai opportuno un momento di riflessione sull'andamento quantitativo della componente studentesca universitaria, registrato in Italia nel corso del decennio che stiamo per lasciarci alle spalle.

Ovviamente, tentare d'interpretare la situazione evolutiva dell'«utenza» universitaria è compito particolarmente arduo e delicato, in quanto non sempre ci troviamo in presenza di sicure e consolidate tendenze: però, lasciando parlare le cifre, due constatazioni sembrano imporsi con maggiore chiarezza sulle altre. Innanzitutto appare confermato il fenomeno della «crescita zero» delle iscrizioni universitarie, iniziato nell'arco temporale dell'ultimo quinquennio; in secondo luogo, seguendo una tendenza riscontrata del resto anche negli altri Paesi più industrializzati, viene evidenziata la massiccia crescita della richiesta femminile d'istruzione a livello superiore, cui è, in definitiva, da addebitarsi quasi completamente l'espansione studentesca universitaria finora verificatasi. Da un'analisi particolareggiata dei dati statistici, distinti per sesso (1), si ricava, infatti, che, mentre l'andamento delle immatricolazioni degli studenti è rimasto piuttosto stazionario, il numero delle studentesse, che hanno proseguito gli studi universitari, è aumentato di ben il 51% (è passato, in valori assoluti, dalle 70.880 unità dell'A.A. 1970/71 alle 108.088 dell'A.A. 1979/80), raggiungendo, ormai, la quasi completa parità numerica rispetto alla componente maschile.

18 (1) Su questo aspetto, v.: M.L.MARINO, «Arriva l'ondata dei dott. in gonnella», *Tuttoscuola*, n. 133.

Cifre e dati, alla ricerca dei trend più significativi.

Considerazioni a parte meritano, inoltre, sia l'evoluzione del tasso di passaggio dalla scuola secondaria superiore all'Università, che, raggiunto il massimo valore percentuale (94,9%) nell'A.A. 1971/72, è andato poi progressivamente diminuendo, fino alla quota minima (60%), rilevata nell'ultimo anno accademico (2); sia la confermata ripresa nell'aumento percentuale degli studenti «fuori-corso», sintomo evidente di una prolungata permanenza studentesca all'interno dell'istituzione universitaria, utilizzata in un certo senso come sede di educazione permanente o di *recyclage* professionale.

Effettuata questa rapida panoramica, è opportuno esaminare più da vicino i diversi aspetti del fenomeno universitario.

Variazioni significative

Nell'A.A. 1981/82, le immatricolazioni universitarie (vale a dire le iscrizioni al primo anno dei corsi universitari) sono risultate complessivamente, ivi compresi gli Istituti Superiori di Educazione Fisica, 227.677 (circa 15.000 unità in più rispetto a quelle registrate dieci anni or sono e circa 3.000 in meno rispetto all'A.A. 1974/75) con una vistosa diminuzione del 5,4% in confronto all'anno precedente.

(2) Il tasso di passaggio nel 1972/73 è stato pari all'87,4%; nel 1973/74 dell'83,8%; nel 1974/75 dell'84,3%; nel 1975/76 dell'83,7%; nel 1976/77 del 76,6%; nel 1979/80 del 71%. «Elaborazione CENSIS su dati ISTAT». Per quanto concerne il dato riferito all'A.A. 1981/82, è stato raffrontato il totale degli studenti che hanno conseguito un diploma di scuola secondaria superiore nell'anno scolastico 1980/81 (338.823 unità - vds. ISTAT notiziario maggio 1982) con il totale degli immatricolati, depurato del numero degli studenti stranieri che hanno chiesto l'iscrizione ai corsi universitari (5.000 unità circa) e del numero di coloro che, già in possesso di laurea si riscrivono ad altro corso universitario, stimato, in base a una precedente indagine, intorno alle 20.000 unità.

La variazione di segno negativo risulta per la prima volta generalizzata a tutte le Facoltà, in particolare Agraria (-18,8%), Farmacia (-10,6%), Magistero (-9,5%) e Medicina (-5,4%) e alla quasi totalità degli Atenei, sia statali che «liberi». Fra i pochi in aumento abbiamo l'Università di Ancona (+27,0%), l'Università di Trieste (+16,8%), l'Università statale di Milano (+11,0%) e l'Università «Bocconi» di Milano (+10,1%), l'Istituto di Medicina de L'Aquila (+18,9%) e la L.U.I.S.S. di Roma (+6,4%) per quelli «non statali».

In diminuzione risultano pure le due Università laziali istituite o statizzate di recente: l'Università della Tuscia (-42,0%) e Cassino (-4,5%), che non hanno contribuito ad assorbire il calo verificatosi nell'Università di Roma (-1,0% in percentuale, 321 unità in valori assoluti).

Una distinzione per area geografica, ribadendo che il *trend* alla diminuzione interessa l'intero territorio nazionale, mette in luce una caduta in verticale dei valori per l'Italia Meridionale e Insulare (-9,0%); più contenuta per quella Centrale (-4,2%) e Settentrionale (-2,6%).

Note sulla ridistribuzione numerica

È particolarmente significativo esaminare, per un'analisi dei mutamenti avvenuti nella scelta degli studi universitari, la spontanea ridistribuzione numerica dei nuovi iscritti nell'ambito delle diverse Facoltà, estendendo il periodo di osservazione all'ultimo decennio.

Balza in evidenza il graduale, sostanzioso decremento annuo nella Facoltà di Medicina, iniziato dall'A.A. 1976/77 e che ha registrato la punta massima nell'anno che si è appena concluso, con una perdita del 35% rispetto ai valori di dieci anni fa, nonché la progressiva «femminilizzazione» avviata in detto corso di studi; considerato che, mentre la componente maschile risulta inferiore di ben 16 punti rispetto all'A.A. 70/71, la presenza femminile è, nello stesso periodo, quasi raddoppiata (+84%).

A tale andamento negativo si contrappone, d'altra parte, quello di segno opposto, e di quasi pari entità numerica, registrato dalla Facoltà di Economia e Commercio che, nonostante la diminuzione (-4,7%) dell'anno in corso (che ha interrotto una serie positiva perdurante ormai da circa 8 anni), ha annoverato nell'A.A. 81/82 ben l'83% in più rispetto all'A.A. 72/73.

Potrebbe trattarsi, dunque, di uno spontaneo assestamento di valori che, pur con ogni cautela, non pare azzardato ipotizzare, dovuto in parte alle diverse possibilità occupazionali offerte dal mercato del lavoro e, in parte, all'eventualità che gli studenti provenienti da scuole secondarie non propedeutiche agli studi scientifici abbiano preferito, di fronte alle difficoltà poste dalla mancanza di adeguata preparazione specifica, continuare a livello universitario gli studi iniziati nella scuola superiore.

Un andamento meno chiaramente decifrabile riguarda le immatricolazioni ai corsi di laurea del

settore umanistico e delle scienze sociali, che presenta una certa difformità di indirizzo, alternando, in brevi intervalli temporali, periodi di crescita ad altri di decentramento.

È notevole l'aumento studentesco negli Istituti Superiori di Educazione Fisica, che risultano quasi triplicati in questi anni.

Anche il totale delle iscrizioni «in corso» ha presentato nell'A.A. 1981/82 un saldo negativo (-4,4%), così distribuito nelle diverse aree geografiche: Italia Settentrionale -3,5%, Italia Centrale -2,9% e Italia Meridionale e Insulare -6,6%; non sono ancora disponibili i dati statistici riferiti agli studenti «fuori-corso» dell'ultimo anno, ma, in base ad attendibili stime in proposito, è possibile ipotizzare che siano ormai vicini alle 300.000 unità, riconfermando l'immagine di un'Università, per così dire, «a imbuto», che continua a presentare uno sproporzionato rapporto tra *in-put* e *out-put*.

Basti pensare che dei 73.752 studenti laureati o diplomati che hanno concluso la carriera universitaria nell'anno solare 1981, soltanto 19.934 (pari al 27%) era proveniente da studenti «in corso».

Tale valore risulta più elevato per i diplomati dell'I.S.E.F., il 50% dei quali completa nei termini prescritti gli studi intrapresi, e si abbassa a medie inferiori al 25% nell'ambito di Medicina e Architettura, raggiungendo invece livelli notevolmente più bassi nelle Facoltà meno spiccatamente professionalizzanti, che permettono lo svolgimento contemporaneo di un'attività lavorativa, seppure a «part-time». È da notare, in proposito, che i laureati in Economia e Commercio nell'anno solare 1981, nonostante la crescita dell'*in-put* degli ultimi anni, sono stati il 40% in meno rispetto a quelli dell'anno solare 1972.

«Autoselezione»?

Appare, altresì, rilevante il tasso degli abbandoni, quasi una sorta di «autoselezione» spontanea, operata dagli studenti giunti all'appuntamento universitario con minori motivazioni, circostanza che sta a riaffermare la necessità di sviluppare adeguatamente l'attività di orientamento universitario per mettere in grado gli studenti di effettuare scelte consapevoli.

La nostra Università è stata finora caratterizzata dall'unicità del titolo accademico rilasciato, è auspicabile (e ce ne sono tutte le premesse) che la diversificazione verticale, introdotta con i recenti provvedimenti legislativi, che hanno ridisciplinato l'ordinamento delle scuole dirette a fini speciali, nonché dei corsi di specializzazione post-lauream (D.P.R. 10 marzo 1982, n. 162), e hanno istituito il dottorato di ricerca (D.P.R. 11 luglio 1980, n. 382), possano apportare nuova linfa generatrice al sistema universitario, ampliando l'interazione tra il sapere e la realtà contemporanea, dalla quale non può prescindere per un efficace duraturo rinnovamento.

Tabella 1 — Distribuzione immatricolati Anno Accademico 1981/82 per Facoltà ed area geografica

Facoltà	Italia settentrionale			Italia centrale			Italia meridionale e insulare			Totale		
	al	al	variaz.	al	al	variaz.	al	al	variaz.	al	al	variaz.
	31.12.80	31.12.81	%	31.12.80	31.12.81	%	31.12.80	31.12.81	%	31.12.80	31.12.81	%
Scienze	8.857	9.494	+ 7,1	5.941	6.017	+ 1,3	11.228	10.603	- 5,7	26.026	26.114	+ 0,3
Farmacia	2.325	2.135	- 8,2	1.451	1.325	- 8,7	1.905	1.620	- 14,9	5.681	5.080	- 10,6
Medicina	8.317	7.714	- 7,2	5.370	5.301	- 1,3	7.595	7.136	- 6,3	21.282	20.151	- 5,4
Architettura	5.193	5.275	+ 1,5	3.294	3.396	+ 3,1	3.340	3.208	- 4,0	11.927	11.879	- 0,5
Agraria	2.792	2.425	- 3,2	1.618	1.232	- 23,8	2.364	1.849	- 21,7	6.774	5.506	- 18,8
Economia e Commercio	14.277	3.587	- 4,9	8.270	7.851	- 5,1	12.837	12.287	- 4,3	35.384	33.725	- 4,7
Scienze politiche	4.960	4.915	- 0,9	2.862	2.830	- 1,2	2.315	2.037	- 12,1	10.137	9.782	- 3,6
Giurisprudenza	11.323	11.262	- 0,6	9.688	9.761	+ 0,7	19.518	17.813	- 8,8	40.529	38.836	- 4,2
Lettere e Filosofia	11.277	10.728	- 4,9	6.944	6.534	- 6,0	8.436	7.509	- 11,0	26.657	24.771	- 7,1
Magistero	6.883	6.895	+ 1,0	8.204	7.382	- 10,1	8.336	6.934	- 16,9	23.423	21.211	- 9,5
Lingue e Lett. Stran.	2.641	2.531	- 4,2	501	472	- 5,8	1.190	1.276	+ 7,2	4.330	4.279	- 1,2
Veterinaria	1.500	1.385	- 7,6	535	466	- 2,9	888	714	- 19,5	2.923	2.565	- 12,2
Altre facoltà	707	661	- 6,6	1.495	1.476	- 1,1	778	821	+ 5,5	2.978	2.958	- 0,7
Totale	88.430	86.043	- 2,7	60.526	58.035	- 4,2	86.480	79.398	- 8,2	235.436	223.476	- 5,0
ISEF	1.135	1.238	+ 9,0	1.367	1.304	- 4,7	2.555	1.659	- 35,1	5.057	4.201	- 16,9
Totale complessivo	89.565	87.281	- 2,6	61.893	59.339	- 4,2	89.035	81.057	- 9,0	240.493	227.677	- 5,4

Fonte: Ministero P.I. - Direzione Generale Istruzione Universitaria - Divisione VI - Sezione I.

Tabella 2 — Distribuzione immatricolati per Facoltà — Numeri indici (1972/73 = 100)

Facoltà	A.A.									
	1972/73	1973/74	1974/75	1975/76	1976/77	1977/78	1978/79	1979/80	1980/81	1981/82
Scienze M.F.N.	100,0	102,2	102,0	100,8	103,2	99,3	100,8	95,0	95,1	95,4
Farmacia	100,0	112,5	124,0	143,7	145,5	136,0	136,4	126,3	121,3	108,4
Medicina e Chirurgia	100,0	94,5	95,1	108,2	103,8	89,1	87,0	71,7	69,0	65,4
Ingegneria	100,0	98,0	102,3	105,9	85,9	86,3	89,0	84,1	82,9	79,1
Architettura	100,0	103,5	130,4	130,9	137,3	113,2	120,0	126,7	123,3	122,8
Agraria	100,0	129,0	149,1	182,9	202,5	242,5	232,3	215,8	206,6	167,9
Economia e Commercio	100,0	95,7	112,1	132,6	132,9	146,7	168,9	188,0	192,3	183,3
Scienze politiche	100,0	92,1	97,8	103,7	83,2	66,9	68,2	71,4	75,4	72,7
Giurisprudenza	100,0	105,1	121,5	129,2	136,3	132,8	147,3	153,6	151,9	145,6
Lettere	100,0	90,1	103,0	97,0	111,5	108,4	130,9	126,8	133,9	124,4
Magistero	100,0	97,3	103,3	99,1	90,3	88,7	91,4	83,1	79,0	71,5
Lingue e Lett. Straniere	100,0	91,9	87,6	85,8	124,9	133,8	148,0	145,3	135,9	134,3
Altre	100,0	93,0	93,7	101,0	96,1	96,1	108,9	105,0	97,0	90,3
Totale Università	100,0	99,7	107,9	113,2	111,7	107,7	114,9	112,3	111,5	105,8
ISEF (Istituti Superiori Educazione Fisica)	100,0	156,7	163,0	176,2	243,6	248,9	303,4	316,9	307,9	255,8
Totale complessivo	100,0	100,2	108,3	113,6	112,7	108,8	116,4	113,9	113,0	107,0

Tabella 3 — Distribuzione percentuale degli immatricolati per Facoltà

Facoltà	A.A. 1972/73	A.A. 1973/74	A.A. 1974/75	A.A. 1975/76	A.A. 1976/77	A.A. 1977/78	A.A. 1978/79	A.A. 1979/80	A.A. 1980/81	A.A. 1981/82
Scienze M.F.N.	12,9	13,2	12,2	11,5	12,0	11,9	11,3	10,9	11,0	11,7
Farmacia	2,2	2,5	2,5	2,8	2,9	2,8	2,6	2,5	2,4	2,3
Medicina	14,5	13,8	12,9	13,9	13,6	12,0	11,0	9,3	9,0	9,0
Ingegneria	9,9	9,8	9,4	9,3	7,6	8,0	7,7	7,4	7,4	7,4
Architettura	4,5	4,7	5,5	5,3	5,6	4,8	4,8	5,2	5,0	5,3
Agraria	1,5	2,0	2,1	2,5	2,8	3,5	3,1	3,0	2,9	2,5
Economia e Commercio	8,7	8,3	9,0	10,2	10,3	11,9	12,8	14,6	15,0	15,0
Scienze politiche	6,3	5,9	5,8	5,8	4,7	4,0	3,8	4,0	4,3	4,4
Giurisprudenza	12,0	13,3	14,2	14,4	15,4	15,5	16,1	17,3	17,2	17,3
Lettere e Filosofia	9,4	8,5	9,0	8,1	9,4	9,5	10,7	10,6	11,3	11,1
Magistero	14,0	13,7	13,4	12,2	11,3	11,5	11,1	10,4	9,9	9,5
Lingue e Lett. Straniere	1,5	1,4	1,2	1,2	1,7	1,9	1,9	1,9	1,8	1,9
Altre Facoltà	2,8	2,7	2,5	2,6	2,5	2,5	2,8	2,7	2,5	2,5
Totale Università (esclusi gli Istituti Superiori di Educazione Fisica)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Ministero P.I. - Direzione Generale Istruzione Universitaria - Divisione VI - Sezione I.

Tabella 4 — Distribuzione iscritti in corso per Facoltà

Facoltà	A.A. 1980—81	A.A. 1981—82	Variaz. %
Scienze M.F.N.	75.038	73.249	— 2,4
Farmacia	20.541	20.597	+ 0,2
Medicina	133.028	118.952	— 10,6
Ingegneria	60.546	57.905	— 4,4
Architettura	43.493	44.699	+ 2,7
Agraria	19.711	17.470	— 11,4
Economia e Commercio	83.167	83.812	+ 0,7
Scienze Politiche	26.351	24.676	— 6,3
Giurisprudenza	108.615	105.394	— 3,0
Lettere e Filosofia	76.924	75.522	+ 0,6
Magistero	66.220	59.128	— 10,7
Lingue e Lett. Straniere	11.809	12.038	+ 1,9
Veterinaria	11.841	11.277	— 4,7
Altre	7.311	7.211	— 1,3
Totale	744.595	711.930	— 4,4
ISEF	15.308	14.541	— 5,0
Totale complessivo	759.903	726.471	— 4,4

Fonte: Ministero P.I. - Direzione Generale Istruzione Universitaria - Divisione VI - Sezione I.

Tabella 5 — Distribuzione laureati per Facoltà

Facoltà	al 31.12.80	al 31.12.81	Variaz. %
Scienze M.F.N.	8.264	8.333	+ 0,8
Farmacia	2.436	2.623	+ 7,6
Medicina	14.279	15.322	+ 7,3
Ingegneria	6.509	6.324	— 2,9
Architettura	5.002	4.542	— 9,2
Agraria	1.261	1.489	+ 18,0
Economia e Commercio	3.619	3.656	+ 1,0
Scienze Politiche	2.165	2.035	— 6,1
Giurisprudenza	7.768	8.111	+ 4,4
Lettere e Filosofia	7.744	7.864	+ 1,5
Magistero	8.639	7.531	— 22,9
Lingue e Lett. Straniere	1.112	1.061	— 4,6
Veterinaria	620	682	+ 10,0
Altre Facoltà	547	639	+ 16,8
Totale	69.965	70.218	+ 0,3
ISEF	3.041	3.534	+ 16,0
Totale complessivo	73.006	73.752	+ 1,0

Fonte: Ministero P.I. - Direzione Generale Istruzione Universitaria - Divisione VI - Sezione I.

Tabella 6 — Distribuzione studenti laureati per Facoltà - Numeri indici (1972 = 100)

Gruppi di corsi di laurea	A.S. 1972	A.S. 1973	A.S. 1974	A.S. 1975	A.S. 1976	A.S. 1977	A.S. 1978	A.S. 1979	A.S. 1980	A.S. 1981
Scientifico (Fac. Scienze M.F.N. e Farmacia)	100,0	95,8	102,2	112,3	117,8	123,7	124,3	120,7	111,7	113,7
Medico	100,0	110,9	127,9	158,7	183,9	234,1	267,0	273,2	263,8	283,1
Ingegneria (Ingegneria ed Architettura)	100,0	106,6	126,3	151,6	160,0	169,0	162,5	169,5	170,4	160,9
Agraria	100,0	113,9	129,5	142,1	128,4	147,1	164,0	148,4	134,4	158,7
Economico (Economia e Commercio, Scienze Politiche)	100,0	88,4	85,3	89,3	86,5	81,3	59,9	62,7	65,1	61,9
Giuridico	100,0	99,3	97,2	104,6	115,6	126,0	136,0	148,5	149,3	155,9
Letterario (Lettere, Magistero, Lingue e Lettere Straniere)	100,0	91,2	96,5	95,5	85,7	85,9	83,1	77,0	70,3	66,9
Diplomi	100,0	171,8	114,4	116,9	150,5	199,4	314,9	277,5	219,0	254,6
Totale	100,0	97,4	102,4	110,2	111,3	118,6	120,1	118,7	113,0	114,2

Fonte: Ministero P.I. - Direzione Generale Istruzione Universitaria - Divisione VI - Sezione I.

Bibliografia

- 1) I.S.T.A.T.
Annuari dell'istruzione, Istituto Poligrafico dello Stato.
- 2) M. L. MARINO
«Situazione attuale e tendenze nelle iscrizioni universitarie», «Annali della Pubblica Istruzione, Anno XXII, n. 5, 1976, Firenze, Le Monnier.
- 3) F. FALCONE
«Crisi dell'Università: esperienze a confronto», rivista Nord e Sud, luglio 1978.
- 4) M. BARBAGLI
«Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia», Bologna, Il Mulino, 1974.
- 5) AA.VV.
«Situazione dell'Università italiana, studi e documenti», degli «Annali della Pubblica Istruzione», n. 2, 1978, Firenze, Le Monnier.
- 6) D. FAZIO
«L'Università italiana: situazione e problemi», «Universitas», Anno I, n. 1, Aprile - Giugno 1980, Bracciodieta editore, Bari.
- 7) R. DE ANTONIIS — M. L. MARINO
«Tendenze delle immatricolazioni nelle Università italiane - Situazione al 5 novembre 1980 (A.A. 1980/81)», Fondazione Rui, Roma, 1981.
- 8) R. DE ANTONIIS — M. L. MARINO
«Rapporto sulle immatricolazioni, iscrizioni e laureati nelle Università italiane - Situazione al 31/12/1980», Fondazione Rui, Roma, 1981.
- 9) R. DE ANTONIIS
«La 'produzione' di laureati nell'ultimo decennio», «Annali della Pubblica Istruzione», Anno XXVII, n. 6, 1981, Firenze, Le Monnier.
- 10) M. L. MARINO
«Tendenze delle immatricolazioni nelle Università italiane A.A. 1981/82, situazione al 5 novembre 1981», Fondazione Rui, F.lli Palombi Editori, Roma, 1982.
- 11) M. L. MARINO
«Solo un iscritto su tre giunge alla meta», Tuttoscuola, Anno VII n. 129, 1981.
- 12) M. L. MARINO
«Arriva l'ondata dei dott. in gonnella», Tuttoscuola, Anno VII, n. 132, 1981.
- 13) CENSIS:
Rapporti sulla situazione sociale del Paese.

abstract

The undergraduate population

The 1981/82 Academic Year has ended, and on the eve of the adoption of the Bill for the Reform of Secondary Education, we might do well to reflect on the change in the undergraduate population in Italy over the past ten years.

Any attempt to interpret the way in which the undergraduate population has changed is obviously an arduous and sensitive task, because the trends are not always consistent and consolidated; yet if we let the figures speak for themselves there are two things which stand out more clearly than others.

First of all, the «zero growth» matriculation rate which has begun to make itself felt over the past 5 years would seem to be confirmed; secondly, there is a common tendency in all the more highly industrialized countries for the female population to increase in higher education, and it is this which almost entirely accounts for the increase in the student population.

A separate assessment needs to be made of the fall in the number of secondary school-leavers who enter university; in the 1971/72 Academic Year, this percentage peaked at 94.9%, to fall

year by year to reach the all-time low of 60 % last year, while the number of students who have not kept pace with their course and need extra time to complete it has started to rise again; this is a symptom of their prolonged stay in the university institution.

In the 1981/82 Academic Year, 227,677 people matriculated (registered for the first year of undergraduate study). This was 5.4% below the previous year's figure. Registration for subsequent years totalled 726,471 (a fall of 4.4%), while the number of graduates totalled 73,753.

Italian universities have so far only conferred one single academic qualification (first degree). It is therefore to be hoped that the «vertical diversification» that has been introduced with the Educational Reform Act that lays down new regulations for special-purpose schools, and post-graduate education (DPR N°162 of 10/3/1982), and introduces the «Dottorato di Ricerca» (the equivalent of a Ph.D)(DPR N°382 of 11/7/1980) will breath new life into the university system.

résumé

La population étudiante universitaire

L'année

scolaire 1981/82 est à terme et, à la veille de l'approbation par le Parlement du projet de loi de réforme de l'enseignement secondaire de 2nd degré, un moment de réflexion s'impose quant à l'évolution du nombre des étudiants universitaires enregistrés en Italie au cours des dix dernières années.

Il est sans doute difficile d'interpréter la courbe des «usagers» universitaires car souvent on est en présence de tendances qui ne sont pas sûres ou consolidées; néanmoins, sur la base des chiffres, deux constatations semblent s'imposer plus que d'autres. D'abord, le phénomène de la «croissance zéro» des inscriptions universitaires commencé au cours des cinq dernières années semble être confirmé; ensuite, d'après une tendance propre aux pays les plus industrialisés, il faut signaler l'essor manifeste de la demande féminine d'études supérieures auquel on doit presque exclusivement l'expansion étudiante enregistrée jusqu'à présent. Des considérations à part méritent tant l'évolution du taux de passage de l'enseignement secondaire de 2nd degré à l'Université, qui après avoir atteint le plafond de 94,9% durant

l'année scolaire 1971/72 a ensuite diminué petit à petit jusqu'à atteindre le plancher de 60% au cours de la dernière année, que la reprise de l'augmentation du nombre des étudiants qui n'ont pas achevé leurs études en temps voulu, donnant lieu à une permanence prolongée à l'intérieur de l'institution universitaire.

Dans l'année scolaire 1981/82, les immatriculations (à savoir les inscriptions aux cours de la première année) ont été au nombre de 227.677, soit 5,4 moins par rapport à l'année précédente; les inscriptions aux autres cours ont été 726.471 (— 4,4%), le nombre des licenciés a atteint 73.752 unités.

L'université italienne a été jusqu'à présent caractérisée par l'unicité du titre universitaire délivré; or il est souhaitable que la diversification éventuelle, introduite par les mesures législatives récentes, qui ont réorganisé les écoles spécialisées et les cours de «spécialisation» post-licence (D.P.R. n. 162 du 10 mars 1982) et qui ont introduit le «doctorat de recherche» (D.P.R. n. 382 du 11 juillet 1980) puisse apporter une impulsion nouvelle au système universitaire.



Esigenze qualitative degli studenti e servizi di orientamento nella Università italiana

di Lorenzo Revojera

È noto che gli studiosi statunitensi, forse animati dal salutare stimolo di esplorare le proprie radici culturali, fanno spesso dei fenomeni europei il loro terreno d'indagine. Così l'università italiana negli ultimi cinque anni ha avuto per due volte l'onore di essere analizzata da distinti ricercatori americani (1); lo studio più recente riceve un'equilibrata critica in questa stessa rivista. Nessuno dei due rapporti è tenero nei confronti del nostro mondo accademico; insieme a valutazioni unilaterali da confutare, è però innegabile che contengano alcuni giudizi di cui tenere conto. Infatti, anche se non è il caso di prendere per oro colato tutto ciò che dicono di noi gli stranieri, è ragionevole dare particolare peso a certi temi quando su di essi converge simultaneamente l'attenzione di esperti esteri e di qualificati osservatori italiani: pure se le valutazioni di questi ultimi non hanno magari l'onore della cosiddetta «grande stampa» che da noi si sofferma più spesso a riecheggiare (in fatto di università) concetti frusti e slogans di parte, passando invece sotto silenzio le intuizioni originali, maturate di persona o verificate pazientemente alle fonti. Dello stesso rapporto annuale del CENSIS

(1) Ci riferiamo a Burton R. Clark, della Università di Yale, che ha pubblicato nel 1977 «*Academic power in Italy — Bureaucracy and oligarchy in a national university system*» (The University of Chicago Press) e più recentemente (1979, per lo stesso editore) «*The robed baron: a study of Academia in Italy*»; all'*International Council on the Future of the University* che l'anno scorso ha pubblicato un «*Report on Italian Universities*» (I.C.F.U. e, 745 Fifth Avenue, New York, 1981).

Un aspetto meno reclamizzato e meno quantificabile della «domanda» d'istruzione: l'esigenza di qualità.

sulla situazione sociale del paese — una delle analisi più note e citate, che si occupa distesamente di istruzione — i commentatori sono soliti riprendere le frasi ad effetto o i neologismi, a scapito magari di conclusioni più profonde e significative. Se ne deve concludere che la vera fisionomia della nostra università non è certo quella che ne danno i quotidiani.

In queste note mi propongo di evidenziare una significativa concordanza di esperti su un fenomeno rilevante che va emergendo nel mondo universitario italiano, e le vie di soluzione aperte dalla recente normativa.

Nuovi aspetti nella domanda di istruzione

Non a caso ho tirato in ballo il rapporto CENSIS. Pochi si sono accorti che già da due anni esso insiste su determinati fattori riguardanti un nuovo tipo emergente di domanda d'istruzione che già in altri paesi occidentali forma oggetto di attenta analisi da parecchi anni, e che credo meriti anche da noi uno studio approfondito.

Passata la tempesta del '68, quando le idee e le intemperanze degli universitari tenevano le prime pagine, pian piano nella gran massa della popolazione studentesca è tornata la bonaccia; i problemi degli studenti vanno sui giornali solo quando si parla di disoccupazione intellettuale e di affollamento degli atenei. Siamo forse tornati alla matricola che trema al primo esame, e al «secchione» che non passa gli appunti? L'apatia regna nelle aule, e non succede niente di nuovo? Pare proprio di no: si ha la sensazione

che a una stabilizzazione crescente degli effettivi — e quindi della domanda «numerica» di istruzione, anche per effetto demografico — stia corrispondendo nell'intero universo scolarizzato un incremento di domanda «qualitativa» dell'istruzione ai vari livelli. Sentiamo il CENSIS (rapporto 1980): nel sistema dell'istruzione, viene individuata una dinamica «ricchezza di agenzie formative esterne/scarse capacità di gestione attiva da parte della scuola» che (omissis) «finirà per evidenziare sempre più: 1) l'esigenza di risposte educative più personalizzate — 2) la necessità di integrare le risorse educative esterne (tra cui le esperienze di lavoro) nel curriculum — 3) la capacità di affrontare in maniera adeguata una modalità di tipo più «contrattuale» nel rapporto educativo» (2).

Nel 1981, lo stesso rapporto CENSIS sempre nel capitolo «Istruzione» ritiene consolidato il «mutamento delle caratteristiche della domanda (di istruzione), sia delle famiglie che del mondo del lavoro, che si è ormai manifestata attraverso una sensibile riduzione degli effettivi, per contrazione demografica, ma anche attraverso una diversificazione dei bisogni e di attese nel campo formativo che non ha precedenti nello sviluppo del paese» (3). Poco più avanti, si auspica che il sistema formativo comprenda «diversi percorsi possibili, da offrire a un'utenza che sembra manifestare crescenti bisogni di personalizzazione delle risposte formative».

Lo studente universitario degli anni 80: personalizzazione dell'iter formativo

A livello di studi universitari, l'intuizione del CENSIS è confermata da una indagine della Fondazione Rui di recente pubblicazione, che al capitolo «Utenze tradizionali e nuove utenze» annota: «L'idealtipo di studente universitario tradizionale a tempo pieno, che attende l'esaurirsi del processo formativo per trasferirsi sul mercato del lavoro, non è più rappresentativo della condizione studentesca media.

Lo studente, con il suo immediato retroterra sociale (familiare, amicale), è in grado di esprimere un ventaglio più articolato di richieste:

- la ricerca della migliore università (anche all'estero e anche ricorrendo al sistema formativo privato);
- la ricerca di supporti formativi extrauniversitari;
- la ricerca di una diversificazione degli studi (cicli corti professionalizzanti, cicli medi e lunghi, possibilità di uscite dall'università più articolate, ecc.)... Accanto al fenomeno dell'individuazione della domanda, si rileva anche una sovrapposizione di esperienze (di studio e di lavoro) nella vita delle persone.

(2) Cfr. XIV Rapporto CENSIS sulla situazione sociale del Paese, 1980 pagg. 112 - 113.

(3) Cfr. XV Rapporto CENSIS sulla situazione sociale del Paese, 1981, Franco Angeli ed. Roma, pag. 88.

Ciò significa che alla sequenza tradizionale studio-lavoro si aggiungono oggi nuove sequenze esistenziali.

La transizione scuola-vita attiva non è più o non è soltanto una sequenza lineare, ma piuttosto un «trekking» su un percorso accidentato: in questo percorso, esperienze provvisorie e limitate di studio e di lavoro si articolano tra di loro ritardando spesso la soluzione definitiva della vita personale (4).

Dalle analisi citate emerge quindi una nuova fisionomia dello studente universitario tradizionale (età 18-24 anni, maturità normale, occupazione prevalente lo studio, limitate preoccupazioni economiche...) degli anni '80; probabilmente è meno zelante del collega pre-sessantottesco, e anche meno preparato nella metodologia intellettuale e di studio (ahi, la preparazione della scuola secondaria!) ma in compenso è più attento nell'uso delle sue risorse mentali ed emotive: senz'altro più cosciente dei suoi diritti, più preoccupato della stabilità del suo futuro, più ricco di interessi differenziati che svariano oltre il panorama dell'insegnamento accademico puro, e quindi anche in grado di valutare i suoi docenti; anche più pragmatico e realista. Un cittadino maturo, si direbbe, che sa meglio di una volta quello che vuole (o almeno è convinto di saperlo); risultato evidente dell'incremento di scolarità, dell'esercizio del diritto allo studio e delle altre conquiste democratiche. In questo senso, si potrebbe paradossalmente dire che il libero accesso all'insegnamento superiore — per molti versi un provvedimento dissennato — ha temprato una nuova leva di studenti, che conoscono ora lucidamente (a spese, purtroppo, delle leve degli anni '70) tutte le asprezze di un percorso che può anche respingerli (5) ma che — tutto sommato — per molti vale ancora la pena di essere tentato per un paio d'anni, sapendo che non è l'unico.

Qualità dello studio, qualità dell'insegnamento

Non abbondano — e lo dico con disappunto, perchè è segno che in Italia ci si occupa poco delle generazioni universitarie — le ricerche sugli atteggiamenti, le riuscite, le attese, ecc. degli

(4) Cfr. «L'orientamento e il counselling nelle Università della Comunità Europea» rapporto della Fondazione Rui edito da F.lli Palombi, Roma, pag. 200, 1982; pagg. 21 e 22.

(5) Riportiamo il giudizio del CENSIS (XV Rapporto, 1981, F. Angeli ed. Roma, pag. 199) sul problema dell'abbandono degli studi superiori: «... una quantificazione è molto difficile: sui 240.000 nuovi iscritti di ogni anno tuttavia si può affermare che più di un terzo (80-100 mila soggetti) non portano a termine gli studi, abbandonandoli soprattutto durante i primi anni di frequenza». Uno studio di Roberto De Antoniis («Annali della Pubblica Istruzione» nov. dic. 1981) sulla produzione di laureati ci fornisce altri dati: dal 1972 al 1980 i laureati sono saliti da 64.570 a 72.952 (aumento del 13%) mentre gli studenti iscritti sono aumentati — nello stesso periodo — del cinquanta per cento.

studenti italiani, come invece avviene all'estero. Si vengono a conoscere solo le statistiche delle iscrizioni, lauree, ecc.; tutt'al più qualche iniziativa arriva a impadronirsi di quelle preziose indagini sugli sbocchi professionali dei laureati (sono sempre però ex-studenti) che sono promosse dall'Ufficio Studi e Programmazione del Ministero della P.I. (6). Per appoggiare la nostra tesi si deve ricorrere allora ad analisi più vaste, quale quella veramente colossale (su 400 facoltà di 36 paesi; quasi 30.000 studenti intervistati, fra cui ovviamente gli italiani) condotta nel 1981 dall'Istituto per la Cooperazione Universitaria di Roma (7).

È sorprendente notare che un grande interesse è manifestato dagli intervistati per gli «items» sulla «qualità dei professori» i cui risultati sono stati simili in tutti i paesi: gli aspetti «attitudine pedagogica» e «serietà scientifica» appaiono sempre ai primi due posti, e ne possiamo quindi inferire che lo stesso vale per l'Italia. Vi troviamo la conferma dell'aumentato peso che gli studenti attribuiscono alla qualità dello studio, al modo con cui si insegna loro, allo sfruttamento più conveniente del tempo passato all'Università, alla individuazione del percorso migliore fra piani di studio, indirizzi di laurea, materie facoltative, dipartimenti, istituti, scuole di specializzazione, e chi più ne ha più ne metta, fino all'accesso alla professione; in breve, alla «personalizzazione» della loro formazione. Non è una scoperta affermare che all'estero (vedi Gran Bretagna) si annette grande importanza alla valutazione che gli studenti danno della capacità pedagogica dei loro docenti (8) proprio perché all'efficacia o meno del metodo di insegnamento si ritiene legata buona parte del livello di apprendimento dell'allievo (9); uno dei principi da cui si parte è che non si può addossare agli studenti la piena responsabilità degli esami falliti, se i docenti non hanno curato la professionalità dell'insegnamento (si cadrebbe allora nel caso

(6) Cfr. ad es. «Sbocchi professionali dei laureati in lettere e filosofia dal 1973 al 1977» indagine dell'ISTRA (1981) pubblicata nella serie «Documentazione educativa» del Ministero della Pubblica Istruzione, Ufficio Studi e Programmazione, e «Come e dove trovano lavoro i laureati in giurisprudenza» indagine della Fondazione Rui pubblicata dai F.lli Palombi di Roma, 1982.

(7) I risultati dell'indagine sono stati presentati a Roma in occasione del XIV Congresso internazionale dell'Istituto per la Cooperazione Universitaria, sul tema «Qualità dello studio, qualità della vita» (3 - 12 aprile 1982) alla presenza di più di mille studenti convenuti da tutto il mondo (cfr. cronaca in «SIPE - Service international de presse étudiante» — n. 158 di aprile '82, e in «TUTTOSCUOLA» del 21 aprile 1982). Gli atti del congresso sono in corso di pubblicazione.

(8) L'argomento è stato ampiamente dibattuto anche nel recente Colloquio anglo - tedesco sull'orientamento universitario (Università di Saarbrücken, 1 - 3 ottobre 1981); Janek Wankowsky, della Università di Birmingham, uno dei maggiori esperti in materia dell'area anglosassone, dirigeva il corrispondente gruppo di lavoro.

dell'aforisma attribuito a Mao-Tse-Tung: «Il sistema dell'esame tratta l'allievo come se fosse un avversario, e impiega nei suoi confronti l'arma della sorpresa»).

Convergenze significative di esperti

Ritengo che per il nostro tema il riscontro di esperti non italiani sia molto valido, perché coincide con i dati nazionali esposti sopra: consideriamo ad esempio l'analisi più recente di studiosi statunitensi (manca un attendibile studio OCSE sull'Italia in materia di istruzione, risalendo l'ultimo al 1969); nelle conclusioni del rapporto I.C.F.U. (10) articolate in 10 suggerimenti, si sottolinea la necessità «che gli insegnanti si dedichino maggiormente sul piano personale agli studenti... e che tocchi ai professori prendersi questa responsabilità» e si ritiene urgente l'istituzione di «servizi di orientamento per le matricole per guidarle attraverso l'intrico dei nuovi tipi di insegnamento» nonché la predisposizione di «studi e pubblicazioni sulle possibilità di impiego e le condizioni di studio che possano essere d'aiuto agli studenti». Si potrà non concordare con l'I.C.F.U. su altri punti della sua analisi del mondo accademico italiano, ma è molto arduo negare l'esistenza di un accentuato disinteresse da parte di molte Università e amministrazioni pubbliche italiane per tali bisogni che in buona parte stanno sotto gli occhi di tutti; mi riferisco soprattutto ai servizi di orientamento, attivi ed efficienti in pochissimi casi, mentre la «guidance» pedagogica personale vige solo quando il docente vi si dedica per convinzione morale e abnegazione propria.

L'orientamento universitario nella nuova normativa: la 382/80 e le leggi regionali

In questo carente panorama, occorre dare atto al legislatore di una singolare lungimiranza in

(9) Nel mondo di influenza culturale anglosassone si dedica molta attenzione al miglioramento della metodologia di studio degli studenti universitari, nel quadro di un più vasto sistema di «guidance» cioè di servizi di orientamento. Si tenga presente che solo nel 1981 sono stati pubblicati in Gran Bretagna, Australia, e Norvegia cinque manuali ad uso di docenti e consiglieri di orientamento sul problema dell'apprendimento a livello di istruzione superiore; eccone i titoli:
 «Developing Student Autonomy in Learning» di D. Boud (London, Kogan Page).
 «Helping Students to Learn at University» di K. Raaheim & J. Wankowski (Bergen, Sigma Verlag).
 «Learning Skills: a Review of Needs and Services to University Students» di J. Frederick et al. (University of Melbourne, Centre for the Study of Higher Education).
 «Teaching Students to Learn» di G. Gibb (Milton Keynes, The Open University Press).
 «Student Learning in Higher Education» di J.D. Wilson (London, Croom Helm).
 (10) Vedere nota n° 1.

materia; nella recente riforma universitaria (11) sono due gli articoli che fanno carico da una parte agli insegnanti di compiti di «guidance» cioè di orientamento personalizzato nei confronti degli allievi, e dall'altra alle Facoltà della istituzione dei corrispondenti servizi (12). Credo che per la prima volta un fatto normativo del genere avvenga nella storia della legislazione universitaria italiana, mentre all'estero è ampiamente collaudato (13). Sembra di vedervi la giusta preoccupazione di rendere più facile anche agli studenti (non ultimi interessati, dopotutto) la «digestione» di un processo di riforma estremamente complesso e innovativo, cui peraltro — stando alle cronache e ai dibattiti ai quali giornalmente assistiamo — i docenti sembrano assegnare importanza solo per ciò che riguarda i loro interessi personali o di categoria. Spero di sbagliarmi.

La meritoria attenzione che il D.P.R. 382/80 dedica agli studenti, sembra aver smosso anche l'iniziativa regionale; la Regione Lombardia p.es. ha riservato alcuni commi della sua legge

(11) Attribuiamo questa denominazione al D.P.R. 11 luglio 1980 n. 382 sul riordinamento della docenza universitaria, dal momento che sulla carica innovativa e riformatrice di tale provvedimento tutti sono ormai concordi; citiamo a mo' di esempio l'articolo di Mario Gattullo sulla rivista «Scuola e città» del 31 luglio 1981, gli interventi di esponenti di varie correnti di pensiero al convegno indetto dalla D.C. sul problema dei dipartimenti (Roma, 10-11 giugno 1981), le considerazioni a pag. 30 e successive del libro di G. Martinotti e R. Moscati «Lavorare nella Università oggi» (F. Angeli editore, 1982), l'articolo del prof. De Ferra già Rettore di Trieste sul n. 58 (II° trimestre '82) della rivista internazionale della Conferenza Europea dei Rettori; e le citazioni potrebbero continuare all'infinito. È altresì risaputo che il Ministro della Educazione Nazionale francese, Savary, è molto interessato — in vista di una «nuova» riforma dell'università d'oltralpe — ai risultati della nostra....

(12) Ci si riferisce al D.P.R. 11 luglio 1980, n. 382 sul riordinamento della docenza universitaria che prescrive: all'art. 10 «Doveri didattici dei professori», comma quarto: «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»; all'art. 32 «Compiti dei ricercatori universitari», comma primo: «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 e alle connesse attività tutoriali».

(13) Cfr. «L'orientamento e il counselling nelle università della Comunità Europea» op. cit., pag. 37 e successive. Si veda anche in «Orientamento scolastico professionale», Roma, n. 282 (aprile-maggio 82) il contributo di J.L. Gonzales Simancas «Pedagogia e orientamento; la dimensione orientativa dell'insegnamento» derivato dagli studi condotti presso l'Università di Navazza.

sul diritto allo studio universitario (L.R. n° 7 del 19/1/81) all'istituzione di strutture di appoggio all'orientamento sia «in entrata» che «in uscita» dall'Università, e la Regione Siciliana ha riconosciuto recentemente con una sua legge (del 13/3/1982, n° 8) l'importanza dei Collegi Universitari come centri di sostegno per la qualità e la riuscita degli studi superiori.

Sembra che il potere pubblico stia quindi svolgendo un attivo ruolo promozionale nel campo dell'orientamento universitario; è evidente che alla sfera politica non sfugge questo aspetto qualificante del sistema accademico italiano per gli anni '80, già presente e diffuso da tempo all'estero. Una volta dati gli strumenti normativi, è da parte delle Università che dovrebbero essere generati gli «appositi servizi» previsti dalla 382, secondo le necessità e le caratteristiche dell'utenza di ogni singolo ateneo. Sarà molto interessante seguire gli sviluppi di questa fase attuativa nei prossimi anni.

Verso l'accentuarsi di nuove utenze universitarie: i «nuovi studenti»

La necessità per l'Università italiana di dotarsi di una efficiente rete di servizi di orientamento universitario collegata con gli osservatori e le «banche dati» economiche, statistiche e del lavoro esistenti sul territorio viene ancor più messa in evidenza quando si tenga conto di altri fenomeni connessi con le «nuove utenze» — «nouvelles clientèles» le chiama l'UNESCO (14) e «nouvelles catégories d'étudiants» vengono denominate dall'OCSE (15) — che si vanno sempre più rivolgendo verso l'Università. Si tratta di studenti «non tradizionali», già in fase di aumento entro sistemi universitari occidentali che hanno sperimentato prima di noi ampi interventi riformistici e innovazioni didattiche o strutturali (come Canada, Svezia, Stati Uniti, Gran Bretagna, Francia); vogliamo accennare alle ragazze (il cui numero in alcuni dei paesi indicati sta arrivando al 50% degli effettivi), ai provenienti da minoranze etniche, ai giovani lavoratori che si iscrivono e continuano a lavorare, agli stranieri, agli adulti oltre i 35 anni ammessi in base a criteri particolari, ecc. ecc.

È legittimo prevedere che il nuovo corso impresso dalla riforma in corso entro l'università italiana possa avvicinare sempre più la situazione del nostro paese a quella di altri sistemi occidentali d'istruzione superiore; in vista di una sempre più

(14) Cfr. UNESCO-CEPES «Accès à l'enseignement supérieur en Europe», Bucarest 1981, parte quinta «Les nouvelles clientèles».

(15) Cfr. i documenti preparatori della Conferenza intergovernativa promossa dall'O.C.S.E. a Parigi sulle politiche dell'insegnamento superiore negli anni '80 (12-14 ottobre 1981) e più specificamente il capitolo quinto «Les nouvelles catégories d'étudiants dans l'enseignement supérieur» del documento intitolato «L'accès à l'enseignement supérieur».

ampia diversificazione degli indirizzi di studio coerenti con la continua trasformazione dei ruoli professionali nel mondo del lavoro, è ragionevole augurarsi che venga assicurata nel prossimo futuro a una prevedibile «clientela» universitaria anch'essa sempre più differenziata, esigente e «non tradizionale», la più accessibile ed articolata possibilità di informazione, sostegno

e orientamento. È noto infatti che la libertà dei cittadini in materia di istruzione e cultura si promuove primariamente affrancandoli dalla mancata (o scadente) informazione, perchè con un minimo di aiuto trovino da soli il criterio di riferimento («orientamento» da «orientate», punto cardinale) in base al quale regolare la loro crescita civile, intellettuale e professionale.

abstract

Qualitative demands made by students, and counselling services in the Italian university

The Italian school population may be settling down in numerical terms, but there is a growing trend towards demanding better quality education. According to surveys that have been conducted, there is also a demand for a diversification of courses, and for «customizing» teaching particularly at university level.

This is due to the higher level of maturity and independence of the present younger generation, and the increasing tendency for people to receive higher levels of education today, even though they are not always sure about reaching the end of their academic career. And it is also part of people's desire to find a job which in consonance with their personal preferences, despite the fact that graduates throughout the western world are unsure about finding their first employment. Students also expect their lec-

turers to have greater teaching skills, and show greater readiness to have a personal educational relationship with them.

Many Italian and foreign experts agree that the quality and «personalization» of higher education demand greater commitment from the teaching staff and the Educational Authorities in terms of their tutorial activities, and undergraduate counselling services. In the Presidential Decree N°382 promulgated in 1980, university teachers are reminded of this requirement in articles 10 and 32, where specific obligations are laid on lecturers and faculties. It is now up to the Universities themselves to organize counselling services, particularly now that there is likely to be an inflow of a new type of undergraduate — the mature student who already has a job, foreigners and women.

résumé

Exigences qualitatives des étudiants et services d'orientation dans l'université italienne

Alors que la population scolaire italienne est en train de se stabiliser du point de vue numérique, elle a tendance à exiger une formation de meilleure qualité. Sur la base des enquêtes menées, on peut affirmer que la demande de diversification des programmes de formation s'accroît en faveur d'une «personnalisation» de l'enseignement, et cela surtout au niveau universitaire. Ces exigences découlent de la plus grande maturité et autonomie des jeunes générations actuelles, elles répondent à une tendance de plus en plus accentuée à atteindre de hauts niveaux d'instruction, même lorsqu'on n'est pas sûr d'achever ses études, et traduisent l'aspiration des jeunes à des postes conformes à leurs préférences personnelles, nonobstant l'incertitude d'un emploi immédiat qui pèse sur les licenciés de tous les pays du monde occidental. Les étudiants prétendent de leurs enseignants une meilleure préparation pédagogique et une

plus grande disposition à un rapport éducatif direct.

La qualité et la personnalisation de l'enseignement supérieur comportent — selon de nombreux experts italiens et étrangers — un plus grand engagement de la classe enseignante et de l'Administration publique dans les activités «tutoriales» et dans les services d'orientation universitaire. Dans le D.P.R. n. 382 de 1980 en matière de réorganisation des concours d'aptitude à l'enseignement universitaire, cette exigence a été accueillie dans les artt. 10 et 32 où l'on prévoit des obligations précises de la part des professeurs et des facultés. C'est aux Universités à présent d'organiser des services d'orientation appropriés en vue, entre autres, d'une présence accrue d'étudiants prévue à partir de catégories nouvelles: adultes déjà intégrés dans le monde du travail, étrangers, femmes.



Istituzione di nuove Università

di Fabio Matarazzo

All'alba del 5 agosto, a conclusione di un'interminabile seduta, di un lungo e defatigante iter parlamentare, la commissione P.I. della Camera, in sede deliberante, ha definitivamente sanzionato l'«istituzione di nuove università». È il testo unificato che le era stato trasmesso dal Senato l'11 maggio, quale risultato di un complesso lavoro della 7. commissione permanente di quell'assemblea a seguito della fusione di numerose proposte di iniziativa parlamentare e di una proposta governativa.

Sarebbe senz'altro riduttiva una lettura della legge n.590 del 14 agosto (G.U. n.231 del 23 agosto) che si limitasse a considerare la statizzazione delle università, la creazione delle nuove, l'inquadramento nei ruoli statali del personale già operante presso quelle istituzioni. C'è tutto questo ed è importante perché atteso ed auspicato da tempo. Ma c'è di più e di meglio e non va sottovalutato o sottovalutato. Si opera infatti, pur con tutti i limiti derivanti da una situazione oggettiva che non poteva essere trascurata ed il cui condizionamento non va dimenticato, un primo intervento di programmazione organica esteso a tutto il territorio nazionale. È quanto di meglio si potesse fare? Certamente no: ma è pur sempre un provvedimento che costituisce l'esito di una prima fase programmatica, come tale necessariamente costretta dalla realtà non eludibile che come sempre non può d'improvviso adeguarsi ad un ideale disegno organico, ed al tempo stesso la premessa per un nuovo intervento, a scadenza ravvicinata, e del quale sono già definite le priorità.

Se gli impegni saranno rispettati si potrà dunque assicurare al Paese, finalmente, quel continuo, equilibrato sviluppo delle istituzioni universitarie che non è soltanto un'imprescindibile esigenza degli utenti ed una giusta aspirazione

Un più equilibrato sviluppo del sistema universitario dipende anche da una migliore distribuzione dei centri accademici

delle comunità locali, che correttamente individuano nell'insediamento universitario una struttura promozionale dello sviluppo culturale ed economico della propria regione, ma, soprattutto, un'indilazionabile necessità per lo stesso sistema universitario nel suo complesso. È ormai sempre più evidente, infatti, che per recuperare funzionalità è urgente muoversi decisamente nel senso dell'integrazione delle strutture e dei mezzi e della cooperazione fra soggetti autonomi ma tutti partecipi di un unico complesso organico all'interno del quale le potenzialità e le risorse non possono convenientemente frazionarsi fra una pluralità di centri che tendono tutti allo stesso modello. Corollario di questo complesso discorso è, naturalmente, il riequilibrio fra le diverse sedi e le giuste dimensioni di ciascuna. Anche di questo la legge si è opportunamente preoccupata.

Ci interessa, dunque, porre in luce, prima ancora delle nuove facoltà e dei nuovi corsi di laurea, alcune norme di carattere generale che costituiscono oggetto del titolo I della legge che è appunto dedicato alla Programmazione universitaria. Questo criterio, già introdotto dall'art. 2 del D.P.R. 382/80, non solo è ribadito ma è assicurato con strumenti più incisivi di quelli finora previsti. Il piano quadriennale di sviluppo diviene ora un atto di alta amministrazione e di indirizzo politico che impegna, essendo richiesta l'approvazione del Consiglio dei Ministri, il Governo nel suo complesso. Su di esso anche il Parlamento dovrà esprimere il proprio parere attraverso le competenti commissioni permanenti. Ben altra cosa, si comprende, di un provvedimento ministeriale non sempre in grado, come tale, di vincolare sufficientemente l'intero quadro degli interventi necessari per una efficace programmazione.

I criteri di priorità

È significativo anche il 2° comma dell'art. 1. Per esso l'istituzione di nuove università statali potrà avvenire solo con legge e lo stesso strumento è richiesto anche per le nuove facoltà ed i nuovi corsi di laurea da attivare in sedi diverse da quelle delle Università statali già esistenti. Da un lato, con questa norma, si opera una sorta di interpretazione autentica dell'art. 92 del D.P.R. 382/80 chiarendosi indirettamente che le «strutture didattiche ausiliarie decentrate» in esso previste, non possono assurgere in nessun caso alla configurazione di autonomi corsi di laurea; dall'altro, si rimuove la preclusione dell'art. 10 delle «misure urgenti per l'Università» all'istituzione di nuove facoltà nell'ambito di Università esistenti e nella stessa sede. In questi casi si potrà attivare il relativo procedimento amministrativo in coerenza, peraltro, con le previsioni del piano quadriennale di sviluppo. Le proposte per l'istituzione di nuove Università o di facoltà e corsi di laurea da localizzare in sede diversa da quella dell'Ateneo da cui promano, dovranno essere formulate dal Ministro della P.I. con appositi disegni di legge da presentare al Parlamento almeno otto mesi prima del quadriennio in cui le nuove istituzioni dovranno iniziare ad operare, avendo acquisito preventivamente su di esse il parere del Consiglio Universitario Nazionale e delle regioni interessate. Ma il criterio dominante è comunque già determinato nella stessa legge. Avranno priorità le nuove università nelle aree del territorio nazionale che ne sono carenti e gli sdoppiamenti degli atenei troppo affollati. L'indice di affollamento è individuato in 40.000 studenti, limite che, di regola, nessuna università dovrebbe superare. Nel primo piano quadriennale, comunque, dovrà anche essere considerata l'esigenza di realizzare una migliore articolazione territoriale in Piemonte, Campania, Emilia Romagna e Puglia. È infine ribadita la necessità dello strumento legislativo anche per il riconoscimento alle università non statali della facoltà di rilasciare titoli di studio aventi valore legale. È così rimessa al Parlamento la definitiva valutazione in merito, con l'obbligo, per le istituzioni riconosciute, di adeguarsi ai principi che regolano l'ordinamento universitario statale.

Integrazione delle Università non statali

Non vi è dubbio che con tale norma anche le Università non statali, se riconosciute, **entrano ormai di pieno diritto nel sistema universitario** e non con funzioni accessorie o ausiliarie ma svolgendovi un ruolo complementare di servizio anche territoriale di cui va tenuto conto ai fini della programmazione delle strutture. Se ciò giustifica la proroga dell'art. 122 del D.P.R. 382/80, sancita dall'art. 4, per i contributi finanziari aggiuntivi, rende urgente por mano all'apposito disegno di legge sulle università non sta-

tali, anch'esso procrastinato al 31 ottobre 1983, per definire una volta per tutte la loro fisionomia, contemperando, nell'ambito del pluralismo istituzionale di cui anch'esse sono espressione, le distinte esigenze di una spiccata autonomia di strutture peculiari per identità culturale ed ideale con quelle del servizio pubblico assolto dalle stesse. È una scadenza non lontana, un argomento assai delicato; sarà bene, dunque, iniziare al più presto un ampio confronto su questo tema rimuovendo le aprioristiche pregiudiziali ideologiche che per tanto tempo hanno impedito un dibattito sereno e proficuo su questo problema senza peraltro condizionare in alcun modo l'evolversi di situazioni reali che non possono, per molto ancora, essere governate con regimi transitori e precari.

Come si vede le novità introdotte con l'art. 1 non sono poche né di scarso rilievo; neppure le uniche che meritano interesse.

Collegialità del Consiglio di Facoltà

Altrettanto deve dirsi, infatti, per l'ottavo comma dell'art. 2 che sanziona, una volta per tutte, il principio dell'integrazione della componente dei professori straordinari od ordinari del Consiglio di Facoltà quand'essa si riduca ad un numero inferiore a tre. Si conclude così un'annosa controversia fra chi riteneva insito tale principio nella natura collegiale del Consiglio di Facoltà e chi invece negava che esso fosse desumibile dalla legislazione universitaria. Quest'ultima opinione, del resto, era stata recentemente confermata dal Consiglio di Stato in sede giurisdizionale, ma già nell'art. 100 del D.P.R. 382/80 si era ribadita testualmente la costituzione del comitato ordinatore in tutte le ipotesi in cui il numero dei professori ordinari fosse sceso al di sotto del minimo che tradizionalmente individua un organo collegiale. Anche di questa disposizione, peraltro, si poneva in dubbio la legittimità costituzionale per eccesso di delega. Giunge opportuna, dunque, l'attuale previsione per dirimere in radice un probabile rinnovato contenzioso. Del resto la norma sembra assicurare un soddisfacente equilibrio fra l'esigenza della gestione collegiale, senza giungere all'assurda ipotesi di una conduzione monocratica del Consiglio di Facoltà ristretto, e l'autonomia della facoltà e della sede universitaria. È infatti garantita l'integrazione del Consiglio ad opera di tutti i docenti delle corrispondenti facoltà. Certo in questo modo è privilegiata la componente accademica nel suo insieme più che quella interna alla facoltà interessata, con un possibile effetto disincentivante sulla volontà propositiva e gestionale di quest'ultima. D'altro canto il principio dell'«autogoverno dei pari» in tutte le questioni accademiche di qualche rilievo è talmente radicato ed inderogabile da giustificare non solo questo eventuale effetto negativo ma anche la complessità del procedimento per ottenere la scelta dei componenti necessari all'integrazione.

In tema di programmazione

Anche l'art. 3 richiede un rilievo particolare. I comitati regionali di coordinamento, previsti per le regioni in cui operano più università, potranno favorire un'ulteriore apertura verso la programmazione delle attività delle sedi universitarie nell'ambito regionale, promuovendo, com'è auspicabile, quell'opera di integrazione di mezzi e strutture che deve costituire, come si diceva poc'anzi, obiettivo precipuo della programmazione. Sarebbe forse stata opportuna una composizione paritetica dei comitati per fugare qualsiasi dubbio che essi possano costituire uno strumento di pressione e di condizionamento delle sedi maggiori nei confronti delle minori, essendo le prime maggiormente rappresentate per la partecipazione di tutti i presidi di facoltà. Il rischio, se c'è, è del tutto marginale in un organismo che ha solo funzioni di coordinamento non meglio individuate.

E veniamo ora all'istituzione delle nuove facoltà e Università statali. Rinviando al testo per l'elenco, anche dei corsi di laurea previsti in ciascuna sede, sembrano sufficienti alcune brevi annotazioni seguendo lo stesso ordine della legge.

Note su alcune nuove Università

L'Università de L'Aquila assorbe anche l'Istituto superiore di Medicina e Chirurgia. La «Gabriele D'Annunzio» avrà la sede del rettorato a Chieti ed insediamenti nell'area Chieti-Pescara-Teramo. Il personale di ruolo nelle due Università e nell'Istituto di medicina è inquadrato nei corrispondenti ruoli dello Stato. Il personale non docente, sia esso di ruolo che non di ruolo è anch'esso inquadrato a domanda nel ruolo statale. I posti relativi ai professori straordinari ed ordinari sono prelevati dalle dotazioni organiche dell'art. 3 del D.P.R. 382/80. Il numero dei posti di professore associato e di ricercatore sarà quello risultante dagli inquadramenti, incrementato di un numero di posti, da prelevare dai contingenti che il D.P.R. 382/80 destina a concorsi liberi, determinato in conformità ai parametri obiettivi complessivamente individuati per le omologhe facoltà, nonché alle particolari esigenze connesse all'avvio delle nuove università. I ruoli organici del personale non docente sono invece aumentati dei posti previsti nelle tabelle allegata alla legge.

Il patrimonio mobile ed immobile delle Università non statali è devoluto alle Università statali che sono istituite, in luogo delle prime. Cessano, conseguentemente, gli obblighi assunti dagli enti locali con le convenzioni a suo tempo stipulate fra le università ed i relativi consorzi. Permane però l'obbligo, per gli enti locali, di liquidare l'ammontare dei contributi previsti dalle convenzioni ma non ancora versati.

L'art. 13 della legge istituisce, presso l'Università di Ancona, la facoltà di economia e commercio con l'omonimo corso di laurea. Alla stes-

sa è trasferito il corrispondente corso di laurea della Università di Urbino funzionante in Ancona. Il personale docente e non docente è conseguentemente inquadrato nei ruoli statali. La facoltà di economia e commercio di Urbino non è soppressa e conserva la potestà di rilasciare titoli di studio con valore legale, ma la legge stessa prevede espressamente che su proposta delle autorità accademiche dell'Università di Urbino, e con l'ordinaria procedura richiesta per le modifiche di statuto, potranno essere istituiti, con sede in Urbino, corsi di laurea ritenuti più rispondenti (1).

Vediamo ora l'Università di Brescia con tre facoltà ed i corsi di laurea in medicina e chirurgia, odontoiatria e protesi dentaria; ingegneria meccanica; economia e commercio. Questi ultimi assorbono i corrispondenti corsi di laurea della facoltà di medicina e chirurgia, di ingegneria e di economia e commercio delle Università statali di Milano e di Parma, del Politecnico di Milano e dell'Università di Parma funzionanti in Brescia e gestiti dall'Ente universitario della Lombardia orientale. Le stesse disposizioni che abbiamo visto per le Università dell'Abruzzo per gli organici e l'inquadramento del personale non docente sono ripetute anche per Brescia. Una particolarità è invece da segnalare per il personale docente che già svolga attività di insegnamento nei corsi attivati a Brescia ma giuridicamente in servizio nelle Università di Milano, di Parma e nel Politecnico di Milano. Possono passare, a domanda, sui posti assegnati alle nuove facoltà; nell'ipotesi di concorrenza di più aspiranti aventi titolo, si applicano le norme per il trasferimento dei professori di ruolo delle università statali. Gli assistenti ed i ricercatori, invece, passano a domanda con il proprio posto all'Università di Brescia se già vi svolgono la loro attività. La stessa cosa avviene per il personale non docente già dei ruoli universitari statali. È interessante anche l'art. 21 relativo al patrimonio dell'Università di Brescia. Non solo è mantenuta a favore della nuova Università l'eventuale assegnazione in uso gratuito e la destinazione degli immobili degli enti che fanno parte dell'Ente universitario della Lombardia orientale, ma restano anche validi gli impegni assunti da quell'ente universitario o, eventualmente, da altri enti pubblici o privati o da persone fisiche.

L'Università del Molise, con sede in Campobasso, nasce con due facoltà: scienze economiche e sociali, con l'omonimo corso di laurea e quello del tutto nuovo in scienze dell'amministrazione, ed agraria, con il corso di laurea in scienze delle preparazioni alimentari.

L'Università di Reggio Calabria, che assorbe dal 1° novembre l'istituto universitario statale di architettura, comprende la facoltà di architettura, con i corsi di laurea in architettura, in urbanistica e in storia e conservazione dei beni architettonici e ambientali; agraria, con i corsi di laurea in scienze agrarie e scienze forestali; ingegneria, con il corso di laurea in ingegneria civile —

sezione trasporti —; medicina e chirurgia, con i corsi in medicina ed odontoiatria; giurisprudenza, con i corsi in giurisprudenza e scienze dell'amministrazione. Le prime tre facoltà hanno sede a Reggio Calabria, le ultime due a Catanzaro. Norme simili a quelle già viste per le altre istituzioni regolano gli organici del personale docente e non docente, il passaggio del personale che già svolge attività presso le strutture didattiche ausiliarie di medicina e giurisprudenza, decentrate in Catanzaro dalle Università di Napoli e di Messina, l'inquadramento in ruolo del personale non docente. Una composizione particolare ha, invece, il comitato tecnico amministrativo che sostituirà il consiglio di amministrazione fino al suo insediamento. Si doveva tener conto, infatti, e della presenza a Reggio di un istituto universitario statale con propri organi di governo e dell'articolazione della nuova università in due diverse province con conseguente necessità di rappresentare nel comitato sia Reggio Calabria che Catanzaro. Anche per l'Università di Reggio Calabria restano validi gli impegni assunti dai consorzi universitari o da altri enti pubblici e privati con la conseguenza che non verranno meno le contribuzioni di questi per l'avvio delle attività universitarie.

L'Università di Verona acquista la sua autonomia conservando le stesse facoltà e i corsi di laurea che attualmente costituivano una derivazione dell'Università di Padova. Per questo motivo il personale universitario statale, di ruolo e non di ruolo, in servizio presso la sede di Verona passa con il proprio posto direttamente alla nuova università restando assegnato agli uffici ricoperti alla data di entrata in vigore della legge.

Gli organici e gli inquadramenti del restante personale sono disciplinati come negli altri casi già visti in precedenza. Anche qui per quanto riguarda il patrimonio restano fermi i precedenti impegni del consorzio o di altri enti pubblici o privati.

Nel capo VII del titolo II della legge sono contenute alcune norme comuni e transitorie relative alle Università finora esaminate che meritano un'attenzione particolare per la peculiarità di alcune e la novità e l'interesse di altre.

Nelle università dell'Abruzzo le attribuzioni demandate al consiglio di amministrazione il cui insediamento dovrà avvenire entro i primi due mesi del secondo anno di svolgimento de L'attività accademica, sono esercitate dal consiglio di amministrazione delle libere università attualmente in carica. Nasce il problema dell'Università dell'Aquila che come abbiamo visto ricomprende ora anche l'istituto superiore di medicina. Per questo ateneo, prevede il regime transitorio, il consiglio di amministrazione sarà costituito integrando il collegio in carica con le rappresentanze universitarie presenti nel consiglio di amministrazione dell'istituto di medicina. L'attuale direttore dell'istituto, inoltre, assume l'«*opoe legis*» la presidenza della facoltà di medici-

na e chirurgia fino alla regolare costituzione degli organi accademici.

Entro 180 giorni dall'istituzione delle Università dell'Abruzzo o entro 180 giorni dalla nomina dei comitati ordinatori per le Università di Brescia, del Molise, di Reggio Calabria, di Verona, dovranno essere emanati gli statuti degli atenei secondo le norme vigenti.

L'articolo 38

Ma veniamo all'art. 38 sul quale è opportuno richiamare l'attenzione. Contiene, infatti, due norme di indubbio interesse. La prima prevede che l'inizio dei corsi di laurea, non ancora attivati al momento dell'entrata in vigore della legge, sarà stabilito con decreto del Ministro della pubblica istruzione, su proposta del consiglio di amministrazione o in mancanza del comitato tecnico, sentiti i consigli di facoltà o i comitati ordinatori, «in relazione alle disponibilità edilizie, di arredamento e di attrezzature didattiche o scientifiche delle Università di cui al presente titolo, assicurate anche da parte di enti locali e di privati riuniti eventualmente in consorzio mediante convenzioni». Si recupera in tal modo il concetto dell'essenzialità di strutture adeguate per lo svolgimento di un'attività proficua. Esse divengono il presupposto condizionante lo stesso avvio dei corsi di laurea per evitare giustamente che, soprattutto nelle nuove sedi dove maggiore deve essere l'impegno, essi si riducano ad attività curriculari finalizzate al rilascio di diplomi più che alla formazione di validi professionisti. In questa stessa logica si colloca anche il secondo comma dell'art. 38 che persegue lo stesso scopo con insolita ed innovativa incisività disponendo testualmente che «al fine di consentire l'avvio programmato delle attività didattiche e scientifiche i consigli di amministrazione o i comitati tecnici amministrativi, su proposta dei consigli di facoltà o dei comitati ordinatori, possono determinare nei primi sei anni successivi all'attivazione di ciascun corso di laurea, il numero massimo delle iscrizioni a tali corsi, disciplinando altresì le modalità di selezione degli aspiranti».

L'art. 39 si preoccupa di assicurare il riconoscimento degli studi per gli studenti già iscritti ad uno dei corsi funzionanti nelle città sedi di una delle Facoltà dell'Università «Gabriele D'Annunzio» o del Molise, il cui ordinamento, però, sia ritenuto conforme ad un corso di laurea universitario. Gli studenti di tali corsi saranno ammessi ad iscriversi presso le corrispondenti facoltà statali, o riconosciute dallo Stato, nell'anno di corso immediatamente successivo a quello o a quelli per i quali abbiano superato almeno la metà degli esami previsti nel piano di studi. Sono riconosciuti validi ai fini della prosecuzione degli studi gli insegnamenti seguiti e gli esami superati previo giudizio positivo su una prova scritta o pratica, integrata da un colloquio, atta ad accertare il grado di preparazione complessi-

va degli allievi. Il tutto è rimesso al consiglio di facoltà o al comitato ordinatore che dovranno decidere sulla conformità dei corsi seguiti ad un corso di laurea universitario, sui contenuti delle prove e del colloquio. Qualora poi il giudizio non sia favorevole, il consiglio di facoltà o il comitato ordinatore determinerà in relazione al risultato conseguito, l'anno di corso al quale lo studente può iscriversi e gli esami riconosciuti. L'iscrizione dovrà essere richiesta non oltre 60 giorni dalla data di istituzione delle Università statali interessate.

L'Università statale di Trento

Il titolo III della legge è dedicato all'Università statale degli studenti di Trento. L'ordinamento della nuova università non poteva prescindere, infatti, dalla speciale autonomia di cui gode la provincia di Trento. «La statizzazione comporta dunque che gli ordinamenti didattici e quelli del personale docente e non docente siano uniformati agli ordinamenti delle università statali ma non preclude la possibilità che la definizione degli organi di governo dell'università, delle relative attribuzioni e funzioni, della loro composizione e nelle procedure per la definizione del nuovo statuto siano riconosciute ed accolte quelle esigenze più specifiche che si riferiscono alla speciale autonomia della provincia di Trento, al rapporto che si è venuto ad instaurare tra l'Università e le istituzioni locali, alla particolare funzione culturale e politica che l'Università di Trento è chiamata a svolgere in armonia con l'ambiente e le tradizioni che ne costituiscono l'habitat storico». Tutto ciò è evidenziato nella più volte citata relazione alla legge e dà ragione di una normativa senz'altro atipica.

Quali sono le peculiarità dello statuto? Il mantenimento, quali organi di governo dell'Università, delle autorità accademiche previste dallo statuto della libera Università, assicurando comunque al consiglio di amministrazione, al Senato accademico e ai consigli di facoltà le attribuzioni che loro spettano in base alle leggi vigenti per tutte le restanti università dello Stato. La previsione di un presidente del consiglio di amministrazione diverso dal rettore, eletto dal consiglio stesso tra i componenti non appartenenti al personale universitario. La particolare composizione degli organi collegiali. Del consiglio di amministrazione dovranno comunque far parte rappresentanti della provincia autonoma di Trento, dell'Istituto trentino di cultura e/o di eventuali altre istituzioni culturali, due rappresentanti del Governo, un membro designato dalla regione Trentino-Alto Adige, rappresentanti delle organizzazioni sindacali dei lavoratori e dei datori di lavoro. La componente non accademica, però, dovrà risultare comunque non superiore alla componente accademica. Oltre alle norme necessarie per lo sviluppo di forme di collaborazione con altre università o istituzioni di ricerca, particolarmente dell'area europea, lo statuto

dovrà anche prevedere il carattere residenziale dell'Università e, anche qui, il numero programmato delle immatricolazioni e delle iscrizioni, da determinare annualmente, in rapporto alle disponibilità edilizie, alle attrezzature didattiche residenziali, alla domanda di laureati.

Fra i corsi di laurea nuovi sono da segnalare l'ingegneria forestale e l'ingegneria dei materiali, attivati presso la Facoltà di ingegneria ora costuita. Le relative lauree, prevede comunque l'ultimo comma dell'art. 42, danno accesso all'esame di Stato per l'abilitazione all'esercizio della professione di ingegnere. Anche per Trento la data di inizio dei corsi di laurea delle facoltà non ancora istituite sarà progressivamente stabilita con decreto del Ministro della pubblica istruzione su proposta del consiglio di amministrazione. Con le medesime modalità saranno attivati anche i nuovi corsi di laurea nell'ambito delle facoltà esistenti.

Un discorso a parte, che si connette sempre alla particolare fisionomia dell'Università di Trento, merita il sistema del finanziamento disciplinato dall'art. 44 della legge. Per gli oneri di funzionamento, infatti, sarà devoluta all'Ateneo, annualmente, una somma da iscriversi in apposito capitolo del bilancio dello Stato. C'è di più, l'ammontare dello stanziamento sarà stabilito, sempre annualmente, d'intesa fra il Governo, il presidente del consiglio di amministrazione e il rettore dell'Università, che come abbiamo già visto non sono la stessa persona, contestualmente alla determinazione della quota di finanziamento spettante alla Provincia autonoma di Trento. Nel definire lo stanziamento si terrà conto, in base ai parametri della popolazione del territorio e in rapporto al numero delle facoltà e dei corsi di laurea, delle spese generali sostenute dallo Stato per il finanziamento delle restanti università statali.

Un'altra disposizione di carattere eccezionale è prevista nel 4° comma dell'art. 45 che disciplina, come per le altre istituzioni, gli organici del personale docente e non docente. Alla ripartizione tra le facoltà dei posti che saranno assegnati in futuro all'Università provvederà, infatti, il consiglio di amministrazione sulla base delle richieste espresse dai consigli di facoltà o dai comitati ordinatori e sentito il Senato accademico. Il consiglio di amministrazione ha anche il compito di coordinare le richieste avanzate dalle facoltà per l'istituzione di nuovi posti trasmettendole al Ministero con le proprie osservazioni. Nulla di atipico, invece, per l'inquadramento del personale docente e non docente che segue gli stessi criteri delle altre università statizzate. Ritorna la particolarità della configurazione dell'ateneo anche in materia di edilizia universitaria. Le quote annuali del finanziamento statale sono assegnate anch'esse alla Provincia autonoma di Trento che provvede all'erogazione dei fondi nel rispetto, in quanto compatibili, delle procedure statali per l'erogazione dei finanziamenti per l'edilizia universitaria, eventualmente

disponendo anche a carico del proprio bilancio anticipazioni e integrazioni di spesa. Del resto alla Provincia autonoma è attribuita, ai sensi dell'art. 17 del testo unificato delle leggi sullo statuto speciale per il Trentino-Alto Adige, la potestà di emanare norme legislative in materia di edilizia universitaria, ivi comprese la scelta delle aree e l'acquisizione, anche mediante esproprio, degli immobili necessari.

È ribadita, infine, nell'art. 48 la possibilità per l'Università di Trento di consentire la frequenza degli studi presso le università e le istituzioni universitarie di altri Stati, riconoscendo la validità dei corsi seguiti ovvero di parte dei piani di studio svolti in quelle sedi. Come è noto questa, che era senza dubbio un'interessante e profonda novità prevista per Trento, è ormai una norma generale dell'ordinamento universitario per effetto del 4° comma dell'art. 91 del D.P.R. 382/80 che non sempre è sufficientemente considerato. Sono consentite, infatti, per quella norma, forme di convenzione anche consortile fra Università italiane e Università di Paesi stranieri per attività didattiche e scientifiche integrate e per programmi integrati di studio degli studenti nonché per esperienze nell'uso di apparati tecnico-scientifici di particolare complessità.

Altre disposizioni

La legge si chiude con il titolo IV che reca alcune norme comuni, la copertura finanziaria e la norma di rinvio, per quanto non previsto, all'ordinamento universitario. Alcune tra le norme comuni meritano un breve cenno.

L'art. 51 per i comitati tecnici ordinatori delle Università dell'Abruzzo disciplinati come già abbiamo visto nell'art. 2. L'art. 52 per la conservazione degli incarichi di insegnamento, dei contratti, degli assegni e delle borse di studio di coloro che svolgevano tale attività nelle università non statali. La norma transitoria sull'inquadramento nei ruoli statali dei ricercatori vincitori dei concorsi banditi prima della legge dalle Università dell'Abruzzo, di Urbino per la facoltà di economia e commercio, per le facoltà funzionanti in Brescia e per le altre che vengono statizzate, ma soprattutto quella che dichiara statali a tutti gli effetti e senza soluzione di continuità, indipendentemente dalle vicende delle convenzioni, le facoltà di università statali che funzionano ancora in tutto o in parte a seguito di convenzioni. Neppure è ulteriormente consentita l'istituzione di nuove facoltà in tutto o in parte convenzionate. Cessa così definitivamente questo istituto che molto spesso si è tradotto in una forma artificiosa per la creazione di strutture universitarie non essenziali, con la riserva mentale di scaricarne gli oneri, in tempi più o meno lunghi, sullo Stato.

L'art. 56, infine, sana la situazione del personale non docente dell'Università di Cassino in servizio all'epoca della statizzazione dell'Ateneo, inquadrandolo, a pari di tutti gli altri casi, nei cor-

rispondenti ruoli del personale non docente delle università statali con effetto dall'entrata in vigore della legge 3 aprile 1979, n. 122.

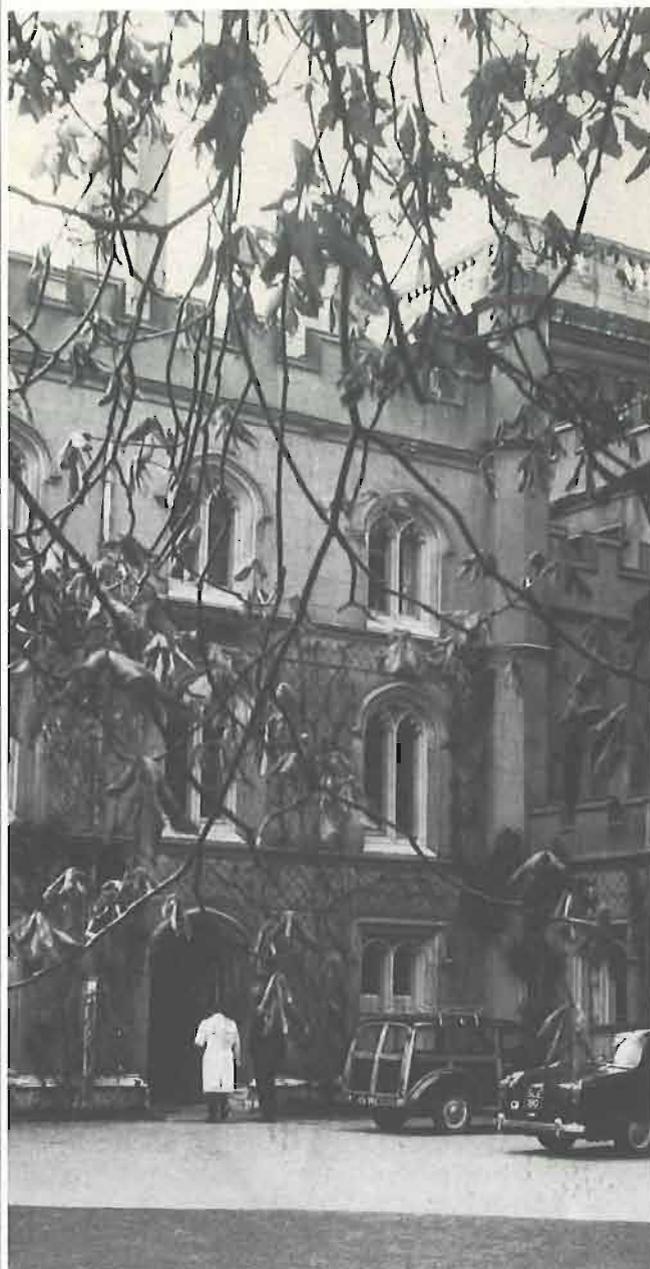
NOTA

Come è noto la soluzione adottata per Urbino si discosta dalle impostazioni contenute nel cosiddetto «pacchetto storico» che prevedeva la statizzazione di questo Ateneo. Ci sembra opportuno, pertanto, riprodurre le ragioni che hanno indotto, secondo la relazione del Presidente della Commissione del Senato, Carlo Buzzi, la maggioranza parlamentare a questo risultato.

«Sono note ai senatori», scrive il Sen. Buzzi, «la storia illustre e plurisecolare, e la realtà di questa libera università le cui origini risalgono al '500. Significativa espressione, nella sua stessa origine, della civiltà rinascimentale, per un insieme di felici circostanze ambientali e per un suo particolare clima culturale essa quasi si «identifica» con la città di Urbino, con la sua cultura e con la sua storia, costituendone la realizzazione più significativa. Riconosciuta legalmente nel 1925, la libera università di Urbino si è venuta arricchendo di nuove facoltà e corsi di laurea, integrando la propria organizzazione con prestigiosi istituti di cultura e di formazione superiore. Attualmente essa presenta pertanto la seguente articolazione organizzativa e strutturale: facoltà di giurisprudenza (comprensiva dei corsi di laurea in giurisprudenza e scienze politiche); facoltà di economia e commercio (con il corso di laurea in economia e commercio); facoltà di lettere e filosofia (comprensiva dei corsi di laurea in lettere, filosofia, lingue e letterature straniere moderne); facoltà di magistero (corsi di laurea in materie letterarie, pedagogia, lingue e letterature straniere, sociologia e diploma di abilitazione alla vigilanza nelle scuole elementari); facoltà di farmacia (con il corso di laurea in farmacia) e infine, facoltà di scienze matematiche fisiche e naturali (corsi di laurea in scienze biologiche e geologia). Presso la stessa università esistono inoltre le seguenti scuole di perfezionamento: in filosofia, storia dell'arte, discipline archeologiche, scienze e storia della letteratura italiana, scienze dell'antichità (previste nell'ambito della facoltà di lettere e filosofia); in filosofia, in lingue e letterature straniere, storia (nell'ambito della facoltà di magistero). Inoltre presso l'Università di Urbino si annoverano i seguenti centri: Istituto superiore di scienze religiose; Scuola di grafologia; Scuola speciale per tecnici di analisi di laboratorio; Laboratorio internazionale di architettura e urbanistica; Centro alti studi europei; Centro internazionale di semiotica e linguistica; Scuola di giornalismo; Centro di ricerca e studio dei beni culturali marchigiani. Ci si può chiedere se la «libertà istituzionale» di cui l'Università di Urbino ha goduto e gode tuttora, assicurando una maggiore autonomia pur nei limiti derivanti dal riconoscimento giuridico e dagli obblighi che esso comporta, abbia giovato nel senso della sua qualificazione scientifica e formativa. Indubbiamente lo sforzo degli enti locali impegnati per l'Università, sentita quale parte integrante di quella comunità; il prestigio di numerosi docenti che nei vari campi disciplinari hanno meritato una autorevolezza sempre maggiore e, in misura considerevole, l'opera assidua e illuminata del Magnifico Rettore, professor Carlo Bo, tutti questi elementi hanno contribuito a conferire all'Università di Urbino motivi costanti di crescita quantitativa e qualitativa. Recenti realizzazioni edilizie, come la ristrutturazione di edifici preesistenti e le nuove strutture destinate ad assicurare migliore e più adeguata recettività ai numerosi studenti fuori sede, sono una testimonianza di fervida e coraggiosa iniziativa. Pare al relatore — e così ha ritenuto la maggioranza della commissione — che al fondo di tanta vitalità debba soprattutto riconoscersi quanto di positivo, in termini di originalità, di responsabilizzazione e di creatività, deriva all'Università di Urbino e a quanti in essa operano dalla condizione di «libertà istituzionale» di cui essa si è avvantaggiata sin dalla sua origine. Nel pluralismo istituzionale del nostro sistema universitario, statale e non statale, Urbino ha pertanto una sua identità culturale e idea-

le, tanto più significativa per la sua laicità, per la sua storia, per la sua funzione che ha svolto e svolge con crescente autorità in campi specifici di ricerca e di formazione superiore. È sembrato pertanto alla maggioranza della Commissione non potersi assimilare la situazione di Urbino a quella di altre università libere di recente istituzione, se non per le comuni difficoltà di origine economico-finanziaria ma che tali problemi dovessero più propriamente essere affrontati nel contesto di una nuova legislazione relativa alle università non statali. D'altra parte se è vero che il Consiglio regionale delle Marche e lo stesso Consiglio comunale di Urbino hanno votato a maggioranza in favore della statizzazione, si deve peraltro osservare che tali decisioni, indubbiamente riferibili anche a motivazioni di ordine economico, non trovano riscontro univoco nella opinione pubblica locale a giudicare, almeno, dalle diverse e contrastanti iniziative legislative avanzate in proposito nella precedente e nell'attuale legislatura e dalle diverse posizioni assunte dai partiti politici. La situazione economico-finanziaria della libera Università di Urbino — che, almeno a giudizio del relatore, non può giustificare di per sé la statizzazione — può trovare una prima parziale soluzione alleggerendo il bilancio dagli oneri diretti e indiretti che derivano dalla facoltà di economia e commercio funzionante in Ancona, attivata com'è noto nel 1960, dalla Università di Urbino per corrispondere alla esigenza di promuovere lo sviluppo dell'Università nel capoluogo regionale. In vista di ciò la maggioranza della Commissione ha approvato la proposta di procedere alla istituzione di una facoltà statale di economia e commercio presso l'Università statale di Ancona rispondendo con ciò, anche se parzialmente a richieste manifestate concordemente dagli organi di governo di quella facoltà e dagli stessi enti locali. Ulteriore vantaggio economico potrà derivare ad Urbino dalla proroga — prevista dall'art. 4 — sino ad una definitiva soluzione legislativa del problema delle università non statali, dei contributi finanziari previsti dal decreto del Presidente della Repubblica n. 382 a favore delle università non statali legalmente riconosciute, a sgravio dei maggiori oneri derivanti dall'applicazione del nuovo stato giuridico della docenza universitaria come sarà illustrato in seguito. Si deve ritenere che l'Università di Urbino — la cui facoltà di economia e commercio giuridicamente continua e potrebbe pertanto funzionare in Urbino — non potrà non considerare, nell'atto di procedere alla eventuale attivazione di un nuovo corso — o di nuovi corsi — di laurea nell'ambito della facoltà di economia e commercio, la situazione di evidente difficoltà che si potrebbe determinare in conseguenza della istituzione di uguale facoltà statale in Ancona. Nella sua autonomia Urbino saprà certamente ricondurre le sue decisioni a criteri di programmazione nazionale e territoriale che considerino adeguatamente le opportunità della regione e dello sviluppo degli studi universitari. Le esigenze della libera Università di Urbino, come quelle di tutte le università, statali e non, dovrebbero essere ulteriormente considerate nell'ambito di una legislazione nazionale e regionale sul diritto allo studio sempre più urgente anche per quanto concerne le spese che le università devono sostenere per le strutture finalizzate ai servizi assistenziali. Infatti una voce negativa del bilancio economico di Urbino è costituita dagli oneri derivanti dagli interessi passivi e dalle quote di ammortamento dei mutui contratti per la costruzione di case dello studente, attrezzature sportive, servizi di mensa, eccetera. Concludendo, per quanto riguarda questo punto controverso, la maggioranza della Commissione ha ritenuto che i mutamenti intervenuti nella legislazione dall'epoca delle intese che portarono al famoso «pacchetto storico» (approvazione della legge 21 febbraio 1980, n. 28, e successiva emanazione del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382) e una riconsiderazione delle ragioni di natura quasi esclusivamente economica che avevano portato a proporre la statizzazione come soluzione radicale del problema, consentissero — e in certo modo rendessero doveroso — soprassedere alla statizzazione nella convinzione che il Parlamento non possa ulteriormente differire una adeguata e definitiva soluzione legislativa per il problema delle università non statali anche sotto il profilo economico».

È sembrata doverosa questa citazione integrale proprio perché essa giustifica, in qualche modo, la peculiare soluzione che abbiamo sopra illustrato e che indubbiamente ha caratteri anomali e non tradizionali.





Il punto sulla sperimentazione

di F. M.

A che punto siamo con la sperimentazione? Due anni di discussioni e confronti, quattro convegni organizzati dal Ministero, innumerevoli riunioni e documenti: qual è il risultato? Qualcuno già pronostica il fallimento, denuncia una disaffezione al tema. Molto rumore per nulla sembrerebbe la prima conclusione di una sommaria analisi. Eppure, il lavoro preliminare è per gran parte esaurito, le commissioni di ateneo hanno attentamente discusso e valutato proposte di istituzione di dipartimenti e opzioni di docenti; numerosi dipartimenti sono già stati delineati; alcuni, in non poche Università, hanno già avuto l'avallo formale del decreto del rettore e inizieranno a funzionare con il prossimo anno accademico.

L'impressione complessiva che si ricava, però, è quella di un processo cauto, privo di entusiasmi, quasi un'operazione marginale di assetto di alcune strutture universitarie più che una generale riconsiderazione organizzativa delle Università. Si trasformano in dipartimenti istituti che per dimensioni e articolazione già potevano considerarsi tali a prescindere dal riconoscimento formale; si consolidano situazioni di fatto già operanti; si procede ad aggregazioni che raramente travalicano l'ambito della Facoltà, confermando così ad essa, almeno per il momento, il ruolo centrale nell'assetto organizzativo didattico scientifico dell'Università. Quasi del tutto in ombra rimangono poi i centri interdipartimentali, quelli per la gestione e l'utilizzazione di servizi e di complessi apparati scientifici e tecnici di uso comune a più strutture di ricerca e d'inse-

Accanto alla registrazione del già fatto, una riflessione costruttiva: salvaguardare la libertà d'iniziativa, mirare a strutture «sagomate sulle esigenze, non sulle etichette».

gnamento.

Ancora più trascurabili le novità relative alla collaborazione universitaria che, si ricorderà, consente ai sensi dell'art. 91 del D.P.R. 382/80, la costituzione, tramite convenzioni tra le università interessate, di centri di ricerca o centri di servizi inter-universitari, quali strumenti di collaborazione scientifica tra docenti di università diverse o quali sedi di servizi scientifici utilizzati da più università. Più grave, infine, la carenza di attenzione per gli spazi che possono offrirsi attraverso la sperimentazione di nuove attività didattiche.

Complessivamente, dunque, un quadro deludente? È prematuro dirlo.

Sarebbe superficiale trarre giudizi sommari dall'esigenza che manifestano le commissioni di ateneo ed, in genere, tutti gli organi a cui è demandata la sperimentazione. Che s'intraveda la caduta di un mito (il dipartimento), non è un male quando al mito si sostituisce la realtà di un'organizzazione che sia più funzionale ai compiti antichi e nuovi dell'Università. Solo questo importa, e tutto qui è il senso della sperimentazione.

Non è rilevante che questo organismo sia configurato come un dipartimento o come l'istituto; quello che è essenziale per la sperimentazione è che le Università possano delineare in assoluta autonomia le forme organizzative più confacenti per la didattica e la ricerca, attività tradizionali dell'Università che debbono però adeguarsi alle mutate richieste della società in trasformazione. Per questo può non servire il dipartimento

sempre e comunque, quale ne sia la caratteristica; è necessaria, invece, una struttura mirata a quell'obiettivo e che potrà essere varia e diversa a seconda del settore scientifico, della Facoltà e delle sue dimensioni, dell'Università; una struttura non stereotipa, che va sagomata sulle esigenze e non sulle etichette. Non si può, in altri termini, privilegiare aprioristicamente un modello soltanto perché nuovo.

Sono assai numerose le difficoltà che ostacolano l'avvio dei dipartimenti, e sono note, ribadite in tutte le occasioni di incontro su questo tema: la gestione amministrativa e contabile, la carenza di personale non docente, i problemi edilizi. Tutte difficoltà che non debbono scoraggiare, se l'obiettivo è valido, ma che potranno più facilmente essere superate, se non vi sarà inutile dispersione di iniziative, non correlate a esigenze reali e avvertite, con conseguente spreco di risorse.

Il venir meno dell'esaltazione, la serietà e la cautela con cui si procede in questa fase, sono dun-

que aspetti che non debbono indurre a pessimismo sull'esito della sperimentazione; sono, anzi, l'espressione del metodo più valido per avviarla. «La libertà delle iniziative - per riprendere le parole di Bodrato al convegno di Anzio su questo tema, nel novembre dello scorso anno - che ancora una volta deve essere riaffermata, non è concetto diverso dalla libertà di ricerca scientifica, una garanzia di metodo cioè per rinvenire qualcosa di valido che si propone all'altrui attenzione quando si sia sufficientemente certi della bontà dell'obiettivo e dell'idoneità del processo logico per conseguirlo, e ciò dopo discussioni, confronti, esami di tutte le ipotesi alternative. Nessuno di voi pubblicherebbe mai un proprio lavoro scientifico senza avere più volte controllato gli schemi operativi, i risultati raggiunti e riflettuto su quelli conseguibili. La stessa attenzione è giusto richiedere per un diverso assetto della didattica e della ricerca scientifica».





Le Università tedesche negli anni '80

di Eberhard Böning

Conferenza tenuta alla Conferenza dei Rettori italiani il 14 giugno 1982

Radici comuni

Nella politica universitaria si possono acquisire fiducia e forza dalla consapevolezza che l'idea fondamentale dell'Università, che dobbiamo ai fondamenti posti nel medioevo, anche se perennemente posta in questione in tutte le epoche storiche ed in tutti i sistemi politici, in ultima analisi è stata considerata sempre degna di sopravvivenza e meritevole di conservazione.

Il movimento universitario è stato sempre caratterizzato attraverso i secoli da una comunanza nello sviluppo e da uno spirito di internazionalità, anche se le Università europee vi si sono inserite in periodi diversi ed hanno avuto in esso anche parti diverse.

Tutte le importanti correnti di pensiero e le reazioni nei loro confronti trovano da sempre la loro naturale estrinsecazione

Dr. Eberhard Böning
Direttore Generale
Ministero Federale Tedesco
della Pubblica Istruzione e
della Scienza

nelle università. In tal modo esse diventano, come nel periodo della Riforma e dell'Illuminismo, forze motrici ma anche teatro dei conflitti spirituali, dogmatici ed ideologici che con essi nascono.

Il merito delle Università è però soprattutto quello di essersi sempre anche impegnate ad attenuare gli antagonismi, una volta che erano sorti, ad esercitare la tolleranza ed a reinstaurare uno spirito di comunanza.

Tutt'oggi le Università sono consapevoli delle loro radici comuni; non conoscono sostanziali difficoltà di rapporti da un paese all'altro. E non soltanto lo sguardo volto al passato, ma anche l'analisi del presente, rivela in modo vistoso la loro stretta affinità dovuta alle radici comuni.

Anche oggi i nostri sistemi universitari si trovano di fronte a sviluppi e problemi comparabili. Cercando ora di esporre le tendenze prevedibili, e le difficoltà delle università tedesche, quali esse si delineano per gli anni '80, si scopriranno sia in positivo, sia purtroppo anche in negativo, le analogie esistenti.

Un decennio punteggiato da una serie di sfide, ma anche da occasioni per una positiva trasformazione.

E il discorso qui avviato non è valido solo per la Germania, ma per l'intera Europa.

Le Hochschulen

Un'osservazione preliminare per evitare malintesi: dopo la riforma strutturale universitaria nella Repubblica Federale Tedesca negli anni '70, ed in modo particolare dopo l'entrata in vigore della Legge quadro sugli Istituti superiori di insegnamento del gennaio 1976, con il termine tedesco «Hochschulen» intendiamo sia le Università sia anche tutte le altre istituzioni dell'insegnamento terziario che giuridicamente hanno carattere di istruzione superiore. Fanno parte di questa categoria, oltre alle Università vere e proprie, in particolare le «Fachhochschulen», che in italiano — almeno da quanto risulta dal Manuale scolastico europeo — corrispondono agli Istituti specializzati superiori di insegnamento. Talvolta noi usiamo erroneamente la parola Università anche per questi vari istituti superiori di insegnamento.

Le prospettive per gli anni '80 possono essere delineate ed analizzate soltanto sulla base della situazione attuale che devo perciò brevemente descrivere.

Un flash d'attualità

È noto che il sistema universitario tedesco ha conosciuto una

fase di riforma e ha perciò ricevuto un nuovo ordinamento giuridico che può essere sintetizzato sostanzialmente come segue:

- Creazione di un quadro giuridico unitario per tutti gli istituti superiori di insegnamento e non soltanto per le Università
- Semplificazione della precedente e troppo complessa struttura del personale: vi sono attualmente soltanto professori, assistenti, collaboratori scientifici e personale insegnante per compiti particolari
- Potenziamento degli organi direttivi degli istituti superiori di insegnamento e contemporaneamente
- Compartecipazione degli studenti, nonché del personale scientifico e non scientifico
- Creazione dei presupposti per lo sviluppo dei cosiddetti istituti superiori di insegnamento globali (*Gesamthochschulen*).

Il quadro giuridico necessario per questa riforma è stato dato dalla legge quadro sulle Università della Repubblica Federale di Germania del gennaio 1976. Per quanto riguarda il particolare tema degli istituti superiori di insegnamento globali, ritornerò successivamente su questo argomento.

Nonostante tutte le critiche a questa legge quadro non vi è attualmente una tendenza a riaccendere il dibattito in merito, che per sei anni ha animato l'opinione pubblica. Tutte le forze politiche e le stesse università richiedono una certa tranquillità organizzativa e legislativa per consentire alle Università una fase di consolidamento nella nuova struttura organizzativa. Prevediamo quindi che non ci saranno modificazioni strutturali del sistema universitario in un periodo di tempo ragionevolmente prevedibile.

Espansione e nuovo orientamento

Un ulteriore obiettivo della riforma consisteva nell'estensione

dell'offerta di studio per aumentare le opportunità di istruzione superiore, brevemente denominata «espansione» o anche «apertura» delle Università. (Per illustrare la dinamica di questo processo vorrei fare alcune cifre:)(cfr. Tabella 1)

Il terzo obiettivo era il riordinamento dei contenuti dello studio. Non nel senso di un sempre

necessario adeguamento dei contenuti dello studio ai nuovi traguardi raggiunti dalla ricerca, ma nel senso di un orientamento fondamentalmente nuovo dello studio.

L'aumentato numero di giovani di una stessa classe di nascita che aspirano ad una formazione universitaria con la speranza di concluderla poi anche con suc-

Tabella 1 — Espansione

I. Numero delle Università e degli Istituti Superiori	1960	1970	1980 o 1981
Università	34	40	55
Università integrate	—	—	9
Istituti Superiori di Pedagogia	—	32	13
Istituti Superiori d'arte e musica	24	26	26
Istituti Superiori di Qualificazione Professionale *	86(1)	150	115
Istituti Superiori di Filosofia e Teologia	17	15	11
Totale	161	263	229

* Tipo di università relativamente recente che prepara, a livello scientifico, a numerose professioni, ma abilita anche a proseguire gli studi presso un'università scientifica.

(1) Scuole d'Ingegneria.

II. Studenti al primo anno	1960	1970	1980 o 1981
in percentuale al gruppo di età (solo tedeschi)	7,9	15,4	19,4
ad Università ed Istituti Sup. di Pedagogia	60.000	91.800	123.600
Università integrate	—	—	12.000
Istituti Sup. d'arte e musica	2.600	3.400	3.100
Istituti Sup. di Qualificazione Professionale	16.800	30.500	56.300
Totale	79.400	125.700	195.000

III. Studenti	1960	1970	1980 o 1981
ad Università ed Istituti Sup. di Pedagogia	238.400	410.100	757.300
Università integrate	—	—	66.600
Istituti Sup. d'arte e musica	8.500	10.900	18.300
Istituti Sup. di Qualificazione Professionale	44.200	89.500	202.000
Totale	291.100	510.500	1.044.000

IV. Esami (Tedeschi e Stranieri)	1960	1970	1980 o 1981
Diploma e I° esame di Stato	20.300	30.100	42.800
Laurea	6.200	11.300	11.900
Esame di abilitazione all'insegnamento	9.500	25.800	32.000
Istituti Sup. di Qualificazione Professionale	11.800	19.800	34.100
Totale	47.800	87.000	120.800

V. Posti per personale scientifico	1960	1970	1980 o 1981
1) Istituti Scientifici Superiori	16.900	48.200	70.100
2) Istituti Sup. di Qualificazione Professionale	2.200	5.500	9.000
Totale	19.100	53.700	79.100

	1960	1970	1980 o 1981
VI. Posti per personale negli Istituti Scientifici Superiori			
1) Professori/docenti	5.200	13.400	24.500
2) Assistenti/Collaboratori scientifici	11.700	34.800	45.500
VII. Costi degli Istituti Sup. ed Università (spese del Governo Federale e dei Länder)			
1) Totale in milioni di marchi	710	6.858	17.653
Governo federale	128	985	855
Länder	582	5.873	16.798
2) Spese per personale	435	3.208	11.200
Spese di materiale	297	1.120	4.086
Investimenti	293	2.363	2.451
3) Spese per singolo studente (in marchi)	(disponibili solo dal 1977)		
Totale			12.580
Lingue, Lettere e Scienze morali			4.780
Scienze economiche, giuridiche e sociali			3.200
Matematica, Scienze Naturali			12.970
Ingegneria			8.560
Medicina			29.350
Scienze agrarie e dell'alimentazione			10.100

cesso, non è soltanto un fenomeno quantitativo. Esso ha modificato la struttura della classe studentesca ed i compiti delle Università in modo fondamentale.

Gli studenti non si presentano più con un bagaglio culturale - scolastico più o meno identico, che l'insegnamento universitario - anche se forse erroneamente in precedenza presupponeva; non si presentano più neanche con un background sociale, largamente equivalente, con due genitori laureati o almeno con un padre che ha conseguito una laurea; infine si riflette nella composizione della categoria studentesca un ulteriore fenomeno sociale: l'emancipazione della donna. I giovani che oggi frequentano le Università non rappresentano il 6-8 per cento delle loro classi di età, ma il 15-20 per cento. Per trovare uno sbocco sul mercato del lavoro, essi non potranno più scegliere soltanto quelle professioni che in passato richiedevano uno studio universitario, anche se in queste professioni la domanda è sensibilmente aumentata.

Un sistema in trasformazione

Le offerte di studio delle Università odierne devono essere quindi indirizzate verso un maggior numero di obiettivi professionali rispetto a quelli della Università europea classica. Questo sviluppo vale per quasi tutti i paesi europei. E che in un paese, come per esempio la Repubblica Federale di Germania e l'Italia, la percentuale di studenti universitari per classe di età oscilla attorno al 20 per cento o al 17 per cento, come in Francia, è di poco interesse in questo contesto: la trasformazione delle Università attraverso una modificazione quantitativa è avvenuta praticamente ovunque. E questo processo non è neanche più reversibile, tanto più che in moltissimi paesi l'aumento del numero degli studenti è andato di pari passo con enormi programmi di allargamento, con la creazione di nuove Università e con un sensibile aumento del personale insegnante. È sorto così un nuovo sistema le cui infrastrutture non possono essere facilmente eliminate ed abbattute.

Il sistema universitario o, rispettivamente, i relativi responsabili hanno cercato di reagire al nuovo compito in forme differenti. Nella Repubblica Federale di Germania, dando vita al cosiddetto Istituto superiore di insegnamento «globale». Ad un'osservazione più precisa emerge che questa formula non era un'invenzione tedesca, ma il tentativo di trasferire alla situazione tedesca modelli universitari americani quali quelli dell'Università della California. L'idea centrale dell'Istituto superiore di insegnamento globale era di attuare, nell'ambito di una stessa istituzione, un'offerta di studio estremamente differenziata che avrebbe dovuto tenere conto di diversi tipi e livelli di istruzione scolastica, nonché permettere a ciascuno il conseguimento di un titolo di studio corrispondente alle sue capacità e attitudini, permettendo — grazie a diverse sezioni nell'ambito di una stessa materia — il conseguimento di diplomi più connessi alla vita e alla pratica professionale e di altri a carattere scientifico e fondati su un lavoro autonomo di ricerca.

Una formula non realizzata

L'integrazione di diverse istituzioni e, nel contempo, una differenziazione dell'offerta di studio: questa era in sintesi la formula dell'Istituto superiore di insegnamento globale, una formula che non si è affermata. I motivi sono molteplici e non possono essere esposti in dettaglio in questa sede. Il più importante è stato quello che i sostenitori degli Istituti superiori di insegnamento globale insistevano eccessivamente sull'integrazione istituzionale mentre fu respinta la differenziazione contenutistica dell'offerta di studi, e soprattutto anche una distinzione tra corsi di studi più brevi, connessi alla vita professionale reale e corsi più lunghi, ad accentuato contenuto scientifico.

Nel concetto della differenziazione si sospettava allora una gerarchizzazione occulta. Gli studenti non volevano avere of-

ferte di studio differenziate e ancor meno conseguire diplomi differenti, tanto più che a questi diplomi erano e sono tutt'ora collegate differenti prospettive professionali, in modo particolare nelle carriere del servizio pubblico.

Ma anche i professori universitari sono rimasti per la maggior parte estranei a questa concezione nuova. Gli uni, più conservatori, erano contro un unico gruppo di professori e quindi contro la riunione dei professori delle Università scientifiche con quelli degli istituti superiori di insegnamento specializzati; gli altri non volevano tollerare che nell'ambito di un tale gruppo a status unitario ci fosse una differenziazione nella retribuzione e pretendevano quindi la totale uguaglianza.

Soprattutto abbiamo sperimentato, però, che una valida differenziazione dell'offerta di studio nelle università comporta o la necessità di una distinzione tra le diverse sezioni di una stessa facoltà, oppure la conseguenza di una relativa equiparazione di questi diversi diplomi nel mondo del lavoro, e, in particolare per i diplomati dei corsi prevalentemente scientifici, la rinuncia ad eccessive differenziazioni nella retribuzione e a garanzia di carriera. Se tali differenze permangono e una distinzione non è possibile giuridicamente o politicamente, lo studente opta sempre per il diploma più prestigioso possibile e la differenziazione si riduce ad un concetto teorico.

Scienza e vita professionale

In seguito all'esperimento degli istituti superiori di insegnamento globale (che non si sono affermati), si è avuta nella Repubblica Federale di Germania di nuovo una maggiore differenziazione tra le Università scientifiche e gli istituti superiori di insegnamento specializzati. Questi istituti, infatti, si sono visti assegnare nuovamente il compito primordiale di preparare gli studenti con corsi di studio relativamente brevi (3 anni) a profes-

sioni di carattere prevalentemente pratico. Ma esistono gli istituti superiori di insegnamento specializzati soltanto per alcune discipline, mentre molte altre sono offerte soltanto nelle Università, che devono perciò, anch'esse, proseguire nello sforzo di orientare lo studio maggiormente ai compiti della vita professionale reale.

Questo sforzo è però ostacolato da molti malintesi, tante controversie e conseguentemente difficoltà. I critici intendono la «vita professionale reale» come il contrario di scientificità e temono che l'Università, accentuando il suo collegamento con la «vita professionale reale» si estranei sempre più dal suo compito scientifico e si trasformi in una semplice scuola professionale. Questa preoccupazione è infondata; in alcune discipline molto importanti esiste da molto tempo nello studio e nella ricerca uno stretto collegamento tra vita professionale reale e scienza, senza che con questo venga posta in questione la scientificità di queste discipline.

Un maggior inserimento della realtà professionale nello studio deve far sì che le esperienze ed i problemi derivanti dall'applicazione della scienza nel mondo del lavoro vengano inseriti nel programma di studio e quindi nelle esperienze dello studente.

Devo tuttavia sottolineare che su questo aspetto della nostra politica universitaria non esiste un'opinione concorde. Una parte dei professori universitari ritiene erronea la professionalizzazione dello studio o, in altre parole, ritiene che il miglior tipo di sperimentazione professionale sia quello di attenersi allo studio scientifico di sempre. La controversia è profonda, e poiché una riforma degli studi non può essere realizzata attraverso leggi e provvedimenti di carattere statutale — e anche dove questo fosse possibile non potrebbe essere attuato contro la volontà dei professori universitari —, la mancanza di un consenso rende più difficile la necessaria riforma.

Gli anni ottanta in prospettiva

Questa situazione deficitaria che troviamo nell'affrontare la riforma interna — l'adeguamento dello studio al nuovo compito delle Università — e il cui superamento sarà uno dei maggiori compiti del futuro, porta al problema relativo alle prospettive esistenti che si delineano per le Università negli anni '80.

Desidero fare a questo proposito quattro affermazioni che successivamente commenterò.

1) Noi avremo fino alla metà degli anni '80 un ulteriore considerevole aumento del *numero degli studenti*, che, però, non sarà accompagnato da un adeguato aumento anche delle disponibilità materiali e di personale. Vi è quindi un serio pericolo che la situazione degli studi peggiori in molte materie.

2) I problemi strutturali del mercato del lavoro interesseranno, a parte poche discipline come la medicina, anche i laureati. L'attuale *disoccupazione dei laureati*, finora inferiore alla media generale, subirà con sicurezza un tasso di crescita superiore alla media per arrivare forse addirittura anche ad una quota di disoccupazione superiore alla media generale. Le ripercussioni di questo sviluppo sul comportamento degli studenti e le preoccupazioni che ne deriveranno determineranno il clima delle Università negli anni '80 più di qualsiasi tematica intrinseca all'Università.

3) La *riforma degli studi* procederà soltanto lentamente a causa delle sfavorevoli condizioni generali esistenti.

4) Un numero di studenti in aumento, al quale si aggiunge una crescente disoccupazione dei laureati nonché la delusione — da parte di uomini politici e di un grande numero di cittadini che credono eccessivamente nella scienza —, per il fatto che essa non riesca a risolvere i grossi problemi della nostra società: ecco i fattori che possono portare ad una *crisi di sfiducia* nei confronti delle Università, per cui l'alta congiuntura sperimentata nella prima metà degli anni '70 dalle Università e dalla

politica universitaria sarà sostituita da un periodo negativo.

Il numero degli studenti

Questa previsione si basa su una percentuale di studenti per classe di età che supera i valori massimi previsti dal piano per

l'istruzione pubblica. E vi sono indicazioni che fanno ritenere che questo numero potrebbe essere ancora superato.

Infatti, se cresce il numero dei laureati disoccupati e aumentano quindi le difficoltà di trovare presto una occupazione dopo l'esame di laurea, le Università

rischiano di diventare la sala di attesa del mercato del lavoro, perché molti preferiranno mantenere lo status di studente e le agevolazioni anche materiali ad esso connesse.

Per quanto mi risulta, questo fenomeno è conosciuto anche nelle Università italiane: il mercato del lavoro risulta allora statisticamente alleggerito, ma le Università sono ulteriormente gravate. E mentre si tratta per le Università soltanto di un peso statistico, questo fenomeno costituisce un vero problema a livello politico. Di fronte al numero più elevato di studenti ci si chiederà in termini sempre più inequivocabili se veramente ce ne debbano essere tanti.

Per enucleare la parte degli studenti costituenti l'aumento puramente statistico, — in Italia denominata il fenomeno dei «fuori corso» —, occorrerebbe una elaborazione più differenziata dei dati. Risulterebbe, però, comunque anche un sen-

Tabella 2 — Studenti nell'anno 1980 suddivisi per facoltà e sesso

	Studenti in migliaia	di cui donne %
Università ed Istituti Sup. in totale	1.044,2	36,7
di cui:		
Lingue, Lettere, Scienze morali, sport.	259,6	56,6
Scienze economiche, giuridiche e sociali	267,1	34,5
Matematica e Scienze naturali	160,0	33,6
Ingegneria	136,9	9,2
Medicina	78,8	34,7
tra cui:		
Odontoiatria	9,6	25,0
Veterinaria	5,2	43,4
Scienze agrarie, forestali e dell'alimentazione	28,7	44,6
Arte, scienze artistiche	52,9	54,5

Tabella 3 — Previsioni (in migliaia)

anno	tedeschi e stranieri									
	Aventi diritto ⁽¹⁾	studenti al 1° anno ⁽²⁾			studenti ⁽³⁾			laureandi da Ist. Sup. o Università ⁽⁴⁾		
		variante		differenza	variante		differenza	variante		differenza
		I	II		I	II		I	II	
1976	204		166			872				108
1977	217		163			906				111
1978	226		169			939				109
1979	195		171			970				110
1980	226		194			1.044				114
1981	258		202			1.076	1.080	+ 4		118
1982	278	210	216	+ 6		1.104	1.115	+ 11		124
1983	288	220	228	+ 8		1.152	1.170	+ 18		128
1984	293	226	236	+ 10		1.196	1.217	+ 21		130
1985	291	228	238	+ 10		1.213	1.235	+ 22	136	141 + 5
1986	296	231	242	+ 11		1.232	1.255	+ 23	141	144 + 3
1987	295	231	242	+ 11		1.266	1.295	+ 29	143	151 + 8
1988	284	228	239	+ 11		1.288	1.321	+ 33	154	160 + 6
1989	262	217	229	+ 12		1.289	1.329	+ 40	161	168 + 7
1990	245	206	218	+ 12		1.281	1.318	+ 37	171	178 + 7
1991	229	193	207	+ 14		1.243	1.287	+ 44	181	184 + 3
1992	210	181	195	+ 14		1.128	1.190	+ 62	184	191 + 7
1993	200	170	186	+ 16		1.074	1.142	+ 68	184	189 + 5
1994	195	164	180	+ 16		1.019	1.093	+ 74	184	188 + 4
1995	193	160	178	+ 18		1.967	1.050	+ 85	175	182 + 7

NOTE:

- 1) In possesso di diploma di maturità o maturità tecnica (accesso all'Università).
- 2) Studenti al 1° semestre universitario nel semestre estivo e seguente semestre invernale.
- 3) Nel semestre invernale.
- 4) Persone senza laurea nel semestre invernale e seguente semestre estivo.

Fonte: dal 1976 fino al 1979 dati statistici dell'Ufficio Federale. Per i laureandi da Ist. Sup. o Università nel 1980: previsioni. Nel 1980 risultati provvisori. Situazione: 10/3/81.

sibile aumento reale. Le possibilità dello studio vengono utilizzate da un numero sempre maggiore di persone, e i rischi connessi a questa scelta sono finora emersi soltanto nell'insegnamento. Nelle altre professioni, invece, tali rischi si sono avvertiti fin'ora troppo poco per potere influenzare in modo rilevante il comportamento di fronte allo studio universitario.

Va anche osservato, del resto, che attualmente nella Repubblica Federale di Germania non vi sono alternative nell'insieme del sistema di istruzione pubblica, perché le capacità dei centri di formazione professionale sono anch'esse pienamente sfruttate a causa delle classi di nascita a forte natalità. Ogni licenziando che oggi, invece di accedere all'Università, volesse avviarsi ad una formazione professionale, toglierebbe il posto ad un altro candidato non in possesso della maturità.

In base ai dati demografici noi possiamo aspettarci solo a partire dal 1985 un certo alleggerimento per il settore dell'insegnamento terziario, a cominciare dalla formazione professionale. A quel punto la crescente disoccupazione tra i laureati avrà finito per incidere maggiormente sulle scelte in materia di formazione.

Il problema dei «posti»

Fino ad allora noi cercheremo sempre di ammettere il maggior numero possibile di candidati all'Università e di non dilatare ulteriormente il numerus clausus, il quale, però, nella facoltà di medicina, dovrà certamente rimanere invariato. Nelle facoltà di giurisprudenza, invece, si porrà a breve termine la questione se dobbiamo mantenere la «politica di apertura» — voluta in linea di massima da molti — anche per le classi di nascita a forte natalità, o se dobbiamo introdurre il numerus clausus anche in quest'altro importante settore. La conseguenza, e molto a breve termine, sarebbe, però, un corrispondente sviluppo anche in quelle materie sulle quali i giuristi non ammessi ri-

piegherebbero. Quando una botte è piena, anche tutte le altre rapidamente traboccano. L'aumento del numero degli studenti cade in un periodo nel quale i bilanci pubblici sono costretti ad una estrema austerità, alla quale noi nella Repubblica Federale di Germania non siamo abituati.

In fondo dovremmo procedere, per un altro decennio, ad un ulteriore notevole aumento del numero dei posti nelle Università per il personale scientifico, nonché dei fondi per le necessità materiali, per ridimensionare poi il tutto al momento che segnerà una diminuzione della classe studentesca. Il motivo per cui questo ulteriore necessario rafforzamento non ci sarà è quello dei problemi di bilancio ad esso connesso, per quanto possa essere realizzato anche senza mezzi finanziari supplementari, dato che arrivano già ora nel settore dell'istruzione primaria, ma anche in quello secondario, le classi di nascita a debole natalità per cui il numero degli insegnanti potrebbe essere ridotto. Va anche detto, però, che, dal punto di vista della politica universitaria, non possiamo avere alcun interesse a che siano eliminate ancora più catene di quanto i Ministri delle finanze già aboliscono, poiché così le possibilità professionali per gli insegnanti si ridurrebbero ancora ulteriormente.

Nelle circostanze esistenti, c'è una sola cosa da fare: ridurre i costi pro capite per il personale, e cioè, gli stipendi, trovando così lo spazio finanziario per nuovi posti. L'esperienza ci insegna, tuttavia, che per poter chiedere un tale sforzo, non basta vedere i problemi all'orizzonte di un futuro più o meno lontano. Occorre sentirli da vicino e che molti uomini ne siano direttamente colpiti, il che potrebbe anche molto rapidamente succedere.

Di fronte a queste preoccupazioni riguardanti il personale delle Università, i fondi previsti per l'edilizia e anche per le attrezzature universitarie possono sembrare addirittura generosi, anche se alcune settimane fa, la Repubblica Federale di Germa-

nia ed i Länder hanno deliberato una riduzione del programma stabilito apportandovi sensibili tagli. Ma il programma ridotto prevede sempre spese di almeno 12 miliardi di marchi nei prossimi anni per l'edilizia universitaria, di cui, però, quasi 8 miliardi di marchi serviranno soltanto per il completamento delle costruzioni già iniziate. Circa 1,8 - 2 miliardi annui saranno messi a disposizione dalla Repubblica Federale e dai Länder per l'edilizia universitaria anche in seguito. Non vi è, diversamente dalla Gran Bretagna, nessun piano per la chiusura di Università. Il problema dello spazio nelle Università per gli anni '80 è quindi ciò che ci preoccupa meno.

Anche se in termini aritmetici non avremo costruito tanti posti di studio quanti ci servirebbero effettivamente sulla base delle nostre formule, con una adeguata dotazione di personale avremmo senz'altro il posto necessario per il numero di studenti che prevediamo.

Lo sviluppo del mercato del lavoro

Più ancora del numero elevato di studenti, ci preoccupano, però, le ripercussioni che lo sviluppo del mercato del lavoro avrà sulle Università. Il migliore sistema universitario non può risolvere questi problemi. L'espansione quantitativa, l'aumento delle possibilità di studio per un numero sempre maggiore di giovani ha un suo prezzo. Queste aumentate opportunità di formazione e istruzione comportano inevitabilmente un maggiore rischio di non trovare nella professione il campo di attività desiderata. E molti genitori e studenti solo ora si rendono conto di questo nuovo rapporto tra possibilità e rischio; così succede che tanti, avendo creduto di avere con la laurea la garanzia di un posto di lavoro duraturo e ben retribuito, ora non avvertono più che comunque hanno potuto cogliere una possibilità di formazione e di istruzione che in precedenza non avrebbero avuto; vedono soltan-

to l'aspetto negativo: si vedono delusi nelle loro speranze di un posto di lavoro corrispondente allo studio realizzato.

In molti campi del mondo del lavoro — in modo particolare nello stesso settore dell'istruzione pubblica, ma anche nel settore sanitario —, infatti, le possibilità di lavoro vengono già oggi ridotte, dato che emergono, a livello dei giovanissimi, le classi di nascita a debole natalità. Siamo necessariamente vittime del fatto che è praticamente impossibile ovviare a tutti gli effetti che le punte massime e minime dello sviluppo demografico esercitano sui vari settori della vita socio-economica. Per questo motivo, e nonostante tutte le prognosi e tutti gli sforzi, il nostro mercato di lavoro non è sufficientemente preparato per accogliere le classi di nascita ad elevata natalità.

Agli effetti dello sviluppo demografico si aggiungono però ora, con una rilevanza ancora maggiore, problemi di disoccupazione strutturale. Essi colpiranno in pieno nei prossimi anni anche i laureati.

Nel dibattito pubblico sulla disoccupazione dei laureati ci si può quindi chiedere se non fosse stato forse più opportuno fare studiare soltanto quei giovani che si riteneva di poter utilizzare per posizioni che in base agli attuali criteri presuppongono una formazione scientifica.

Ora, io non mi voglio addentrare nella questione di quanto possano essere valide, per la realtà futura, le previsioni sulle quali dovrebbe poggiare una politica del genere, in quanto abbiamo avuto, al riguardo, le nostre specifiche esperienze negative.

Lasciamo aperta anche la questione di sapere con quali mezzi in una comunità democratica potrebbero essere limitate o addirittura bloccate, ma comunque filtrate, le aspirazioni formative dei giovani e i progetti dei loro genitori nei loro riguardi.

Desidero anche lasciare aperta la questione su come si possa, da una parte, rivendicare una libera economia, una libera scelta della professione e libertà in

tutti i settori della vita pubblica, e, dall'altra, pretendere dalla pubblica istruzione un indirizzo vincolante orientato sulle necessità obiettive.

Indipendentemente dalla risposta da dare a queste questioni, è fuori discussione che tutti coloro che hanno voluto la maggiore espansione dell'istruzione pubblica, ivi compreso il settore universitario, hanno consapevolmente assunto, nell'interesse delle maggiori possibilità formative, un crescente rischio professionale, soprattutto per i laureati. Essi hanno quindi in tal modo anche accettato che molti giovani avrebbero poi dovuto svolgere un lavoro diverso da quello al quale inizialmente aspiravano e cioè spesso un lavoro che avrebbero potuto ottenere anche senza uno studio universitario.

La disoccupazione dei laureati

In verità ci troviamo attualmente di fronte ad una problematica completamente diversa e qualitativamente più importante: oggi ci dobbiamo chiedere se i laureati troveranno un posto di lavoro qualsiasi. I problemi che emergono in questo contesto non sono la conseguenza di un'errata politica formativa, al quale quella di uno sviluppo eccessivo del settore universitario; sono la conseguenza di sviluppi demografici non usuali ai quali si sono aggiunte profonde modifiche strutturali nella nostra economia con tutti i conseguenti effetti sul mercato del lavoro. E non sono soltanto i laureati, ma anche i giovani diplomati di tutti gli altri livelli dell'istruzione pubblica, a subirne le conseguenze. I giovani laureati di oggi e di domani non divengono disoccupati perché hanno studiato, ma perché nell'insieme non vi sono abbastanza posti di lavoro. Se non avessero studiato, sarebbero rimasti disoccupati prima e avrebbero tolto, già anni fa, le possibilità professionali ad altri giovani in cerca di lavoro.

In queste circostanze, e pur essendo una spiegazione razionale delle cause e degli effetti, un numero sempre maggiore di

persone solleverà la domanda critica se gli alti costi dello studio universitario, i sacrifici degli studenti, dei familiari e della collettività ad esso connessi, siano giustificati, se alla fine, per un numero sempre più elevato di laureati vi è uno stato di disoccupazione. Le Università avvertono questo disagio; esse non dovranno fronteggiare soltanto il numero elevato di studenti, ma confrontarsi anche con la rassegnazione di giovani, che non è altro che il riflesso della situazione del mercato del lavoro. È questa la grossa ipoteca degli anni '80, che porterà la politica universitaria in una grave crisi di legittimazione.

Da quanto esposto risulta chiaramente che la piena occupazione sul mercato del lavoro è indispensabile per ogni politica formativa che voglia raggiungere in pieno gli obiettivi posti. Riconoscere questa correlazione è molto importante, anche per comprendere i limiti che necessariamente sono imposti alla politica formativa. Questa consapevolezza, infatti, dovrebbe portare ad un'alleanza fra gli addetti alla politica formativa e tutti coloro che aspirano alla piena occupazione.

La riforma degli studi

Nei prossimi anni le Università saranno talmente gravate da compiti impellenti da potere dedicare soltanto un impegno limitato alla riforma degli studi. Infatti, non si tratta soltanto di una riforma tecnica ed organizzativa, ma, come ho già accennato, di un orientamento dello studio fondamentalmente nuovo, in relazione ai compiti più estesi delle Università. Lo studio deve essere reso più efficiente e meglio strutturato a questo scopo; nel contempo esso deve meglio preparare lo studente al successivo passaggio all'attività professionale, ed i periodi di studio spesso eccessivamente prolungati devono essere ridotti. La durata degli studi fino all'esame finale ammonta nell'università a 6 - 7 anni e negli istituti superiori di insegnamento specializzati a 3,5 - 4 anni.

Questa riforma non richiede soltanto tempo ma anche opera di convincimento. In quasi tutte le numerose commissioni che lavorano alla riforma degli studi a livello delle Università, dei Länder e della Repubblica Federale, si ripresenta una parte delle controversie di fondo che hanno caratterizzato la politica universitaria tedesca nell'ultimo decennio, per cui è molto faticoso arrivare ad un consenso. Queste difficoltà sono in parte il motivo della sensibile perdita di prestigio delle Università nell'immagine pubblica. In un'indagine annuale sulla valutazione data dai cittadini alle istituzioni pubbliche, le Università si sono infatti trovate nel 1981 per la seconda volta di seguito all'ultimo posto dopo il settore giornalistico.

Secondo il mio giudizio personale, le Università subiscono con questo giudizio un torto. Non possiamo attenderci che negli organismi universitari il processo decisionale in una materia così difficile proceda rapidamente. Occorre trovare dei compromessi. E, a differenza dei politici, gli uomini di scienza non sono né addestrati, né abituati a questo tipo di soluzione. La loro etica professionale impone infatti di considerare la loro opinione personale valida fino a prova contraria, per cui non vedono perché dovrebbero accettare un compromesso non ritenuto corretto. In tal modo, già più professori universitari della stessa materia non riescono a raggiungere un parere concorde, e questo è stato sempre così. A ciò si aggiungono poi la compartecipazione degli altri gruppi delle componenti universitarie, gli studenti e i collaboratori. Noi ci siamo aspettati che nel periodo di un decennio le Università riuscissero a realizzare una notevole espansione, la democratizzazione ed una riforma dei contenuti. Ed è stata forse una pretesa eccessiva.

La crisi di fiducia

Aumenta inoltre anche la preoccupazione che la ricerca nelle

Università tedesche possa, nei prossimi anni, trovarsi in uno stato di estremo disagio. L'efficienza della ricerca è già oggi oggetto di una discussione critica. Una parte degli stessi scienziati ritiene che il livello della ricerca tedesca non corrisponde agli elevati investimenti effettuati negli ultimi anni. E poiché gli uomini politici ed anche i funzionari dell'amministrazione possono difficilmente adottare un giudizio autonomo sui risultati che la ricerca raggiunge, in modo particolare alla luce di una comparazione internazionale, l'autocritica della scienza ha avuto anche in questi ambienti un effetto negativo. Mi consta, tuttavia, che le dichiarazioni fortemente autocritiche degli ultimi anni stanno assumendo un carattere sempre più relativo e differenziato. Ora si vede meglio che il campo della ricerca nella Repubblica Federale di Germania, come del resto in ogni altro paese, presenta luci ed ombre; vi sono risultati eminenti e vi sono situazioni carenti. E secondo l'opinione predominante le difficoltà esistenti sono dovute meno di ogni altra cosa alla mancanza di un sostegno finanziario. Infatti la ricerca universitaria negli ultimi anni è stata sostenuta in modo intenso.

I motivi di insoddisfazione e di preoccupazione devono avere altre cause. Essi vengono ricercati in parte nell'organizzazione delle Università, nella lentezza del processo decisionale, nella burocratizzazione, nel peggioramento della qualità di una parte dei professori universitari. Ma la causa principale sta, a mio avviso, nel fatto che vogliamo trasferire in modo eccessivamente perfezionistico l'idea dell'unità fra ricerca e insegnamento, che ha caratterizzato l'Università di Humboldt, al nostro attuale sistema universitario. Ma, con un numero di professori universitari quadruplicato, un numero di Università raddoppiato e un aumento dei costi per attrezzature scientifiche e per biblioteche che ha un carattere addirittura esponenziale, bisogna abbandonare l'idea che ogni profes-

so universitario possa attuare la ricerca in qualsiasi tempo e con uguale intensità e che ogni università possa gestire una ricerca intensiva nell'intera gamma della materia e delle facoltà. Questo porta necessariamente ad una eccessiva frammentazione dei mezzi finanziari. Se tutti i professori universitari pretendono di essere trattati allo stesso modo e di avere lo stesso numero di ore di insegnamento (fissato nelle normali 8 ore), coloro che si dedicano anche seriamente alla ricerca saranno gravati in modo notevole e forse addirittura eccessivo, mentre staranno meglio coloro che affermano solo di svolgere attività di ricerca.

Differenziazione: un postulato da realizzare

Alle Università oggi serve un sistema di differenziazione e la volontà di realizzarlo. Il sistema universitario americano ha dimostrato che la sintesi fra una formazione universitaria per molti e un altissimo livello scientifico è possibile e che è raggiungibile anche con un costo economico ragionevole, a condizione che il sistema universitario consenta nel proprio ambito adeguate differenziazioni.

La differenziazione suscita da noi obiezioni ed opposizioni, perché si assume che attraverso di essa si intenda instaurare una gerarchia qualitativa, distinguendo tra Università buone ed Università cattive.

Ora, anche questo non sarebbe un motivo per rinunciare ad una differenziazione. Infatti vi sono sempre state in ogni epoca università buone e cattive, o meglio, università particolarmente efficienti e altre meno efficienti, università particolarmente rinomate ed università meno rinomate.

In verità con il concetto di differenziazione non si intende progettare Università di per sé buone o cattive o attuare una politica universitaria che ad alcune università aprioristicamente non offra altra possibilità che non quella di essere scadenti.

La differenziazione mira ad una ripartizione funzionale del lavoro, ad una creazione di istituti eminentemente orientati alla ricerca o all'insegnamento scientifico. Di fatto questo oggi già avviene laddove la ricerca nel campo delle scienze naturali richiede attrezzature particolari, che, anche in condizioni finanziarie favorevoli, possono essere installate soltanto in pochi istituti. Inoltre abbiamo istituito nelle Università della Repubblica Federale di Germania circa 120 settori speciali di ricerca, che godono di sovvenzionamenti particolarmente intensi — anche se a tempo determinato — e che in tal modo diventano anche centri importanti di formazione delle nuove generazioni. Per quanto queste realizzazioni siano un inizio positivo, da sole non basteranno. Dovremo creare anche centri permanenti non soltanto per la ricerca ma anche per l'insegnamento scientifico, e non si dovrà neanche avere esitazione nei confronti di una differenziazione nell'ambito dei professori, tra coloro che lavoreranno maggiormente nel campo della ricerca e coloro che opereranno in misura prevalente nel campo dell'insegnamento. Questa differenziazione non dovrebbe riguardare il loro status e la retribuzione, ma la natura dell'incarico che riguarderà la ricerca o l'insegnamento. Questo presuppone che le Università impostino l'insegnamento come aspetto altrettanto importante della ricerca e che un professore addetto alla ricerca non goda di una fama aprioristicamente migliore rispetto ad un professore addetto all'insegnamento e che per le nomine venga considerato non soltanto la reputazione acquisita nel settore della ricerca.

Realizzare un tale concetto rappresenta un problema per le Università tedesche che sostengono energicamente la concezione dell'unità fra ricerca e insegnamento, concezione nella quale tuttavia la ricerca ha il primato. Se riusciamo a creare tali centri — e si nota una crescente disponibilità in questo senso — e se riusciamo altresì a mante-

Tabella 4 — Spese di ricerca e sperimentazione della Repubblica Federale in totale, in rapporto al prodotto sociale lordo e suddivise per settori di finanziamento — 1975-1981 — cifre rivedute — espresse in marchi (milioni).

Delimitazioni	1975	1981
I. Spese totali di ricerca e sperimentazione indice 1975 = 100 parimenti in rapporto al PNL (prodotto nazionale lordo)	26.790 100 2,6	41.510 154,9 2,7
II. finanziate dal Governo federale indice 1975 = 100 Quota in percentuale di spese complessive di ricerca	7.672 100 28,6	10.900 142,1 26,3
III. finanziate dai Länder (incluso i Comuni) indice 1975 = 100 Quota in percentuale di spese complessive di ricerca	4.716 100 17,6	7.110 150,8 17,1
II. e III. in rapporto al bilancio pubblico complessivo (%)	3,4	3,4
IV. finanziate dall'economia indice 1975 = 100 Quota in percentuale di spese complessive di ricerca	13.584 100 56,7	22.490 165,6 54,2
V. finanziate dall'estero indice 1975 = 100 Quota in percentuale di spese complessive di ricerca	818 100 3,1	1.010 ¹⁾ 123,5 2,4

1) Introiti propri di Istituzioni private senza scopo di lucro costituite prevalentemente da enti scientifici finanziati in gran parte dallo Stato.

Spese di ricerca e sperimentazione della Repubblica Federale suddivise per settori organizzativi — 1975-1981 — cifre rivedute — espresse in milioni di marchi.

Settori organizzativi	1975	1981
I. Istituti Superiori ed Università indice 1975 = 100 quota percentuale di spese complessive di ricerca	4.590 100 17,1	6.520 142,0 15,7
II. Enti di ricerca statali e privati esclusi Istituti Sup. ed Università indice 1975 = 100 quota percentuale di spese complessive di ricerca	4.383 100 16,4	6.620 151,0 16,0
III. Economia indice 1975 = 100 quota percentuale di spese complessive di ricerca	16.882 100 63,0	27.370 162,1 65,9
IV. Estero indice 1975 = 100 quota percentuale di spese complessive di ricerca	935 100 3,5	1.000 107,0 2,4
V. Totale delle spese di ricerca e sperimentazione	26.790	41.510

Percentuale delle spese di ricerca e sperimentazione sul prodotto nazionale lordo in alcuni Stati — 1971 - 1979.

STATI	1971	1973	1975	1977	1979
Repubblica Federale Tedesca	2,1	2,0	2,1	2,1	2,4
Francia	1,9	1,9	1,8	1,8	1,8
Gran Bretagna	2,3	2,1	2,1	—	2,2
Italia	0,9	0,9	0,9	1,0	0,8
Paesi Bassi	—	—	—	2,0	2,0
Giappone	1,6	1,9	1,7	1,3	2,0
USA	2,6	2,4	2,3	2,4	2,4
Canada	1,2	1,1	1,0	1,0	0,9

Spese per l'istruzione del Governo Federale, dei Länder e dei Comuni in milioni di marchi.

ANNO	Università ed Istituti Superiori	Spese generali di ricerca
1965	3.541	634
1970	6.873	1.153
1980	17.653	3.604

nere i sussidi finanziari per la ricerca più o meno al livello oggi raggiunto, allora sussistono, nonostante tutte le difficoltà, buone prospettive per far sì che la ricerca universitaria superi in modo relativamente agevole la fase di elevati oneri in materia di insegnamento a condizione, tuttavia, che ci sia un altro presupposto: la soluzione del problema, al quale abbiamo già accennato, delle nuove leve nell'ambito scientifico.

Un'antica controversia

Anche nella ricerca si parla da noi di un'apertura, che riguarda l'antica controversia se sia legittimo che alla scienza vengano proposte dall'esterno concrete questioni o posti compiti specifici. In altre parole se la soluzione scientifica di problemi concreti debba dipendere dallo specifico interesse dello scienziato, da terzi committenti, in modo particolare dall'industria, nonché dal caso, oppure se debba essere sostenuta in forma finalizzata.

La controversia non è così fondamentale come appare. La scienza, in modo particolare le scienze naturali e le discipline tecniche, nonché la medicina, sono sempre state in contatto con la vita di tutti i giorni e hanno infatti vissuto di essa nel

doppio significato del termine; per la tematica che essa fornisce al loro lavoro e i mezzi finanziari che ne provengono. Se oggi in vasti strati dell'opinione pubblica sussistono dubbi al riguardo, se non si sa quanto le scienze naturali e la tecnica fanno già oggi per risolvere i problemi quotidiani degli uomini, dall'inquinamento delle acque all'attenuazione dei rumori del traffico, questo è dovuto ad omissione da parte delle Università, che hanno trascurato di rendere note ed operative alcune loro importanti conquiste per il bene della società. Intanto non solo gli uomini politici, ma anche molti contribuenti, ritengono che le Università, per gli elevati costi che esse comportano dovrebbero fornire una contropartita maggiore. Si aggiunge la speranza di molti, anche di uomini politici, che la scienza possa risolvere pressoché tutti i problemi, particolarmente quelli che la politica non può risolvere. Gli scienziati, e in modo particolare i ricercatori sociali empirici, hanno alimentato per molti anni questa esagerata fede nella scienza. Il termine «*technological assessment*» esprime la pretesa che la scienza debba essere in grado non solo di offrire un risultato scientifico ma di anticipare, prima ancora dell'applicazione pratica di tale

risultato, quali saranno gli eventuali problemi provocati da tale applicazione, e come potranno essere evitati o almeno ridotti. Questa esigenza va ben oltre le problematiche scientifiche e tecnologiche e comprende anche la trasformazione di strutture sociali, del sistema occupazionale e perfino del comportamento sociale di gruppi e di singoli individui. Le conseguenze che l'impiego dei microprocessori hanno avuto sul mondo del lavoro e che l'impiego dei moderni mezzi di comunicazione hanno avuto sulle relazioni interpersonali rappresentano due esempi particolarmente significativi della complessità e altresì dell'interdisciplinarietà dei problemi. Il movimento politico dei cosiddetti «*verdi*» nel nostro paese, che ha le sue radici nella moderna ecologia, ma anche nella generale insoddisfazione, e il cui peso politico non può ancora essere valutato correttamente, è, tra l'altro, una conseguenza dell'opinione sempre più diffusa che debba cessare l'applicazione incontrollata di conquiste scientifiche, che la scienza debba essere canalizzata con tutti i mezzi possibili verso la soluzione di problemi prestabiliti e ad essa affidati. Questa richiesta non è assurda di fronte alla situazione in cui l'umanità si trova. Ma sarà anche necessario mettere in guardia di fronte all'idea che la scienza possa tutto, che il sociologo possa impedire le conseguenze negative dell'innovazione tecnologica, che lo psicologo possa porre rimedio alla profonda trasformazione del mondo dei nostri figli sottoposti a sempre maggiori stimoli di informazione.

Certamente, la scienza deve affrontare questi compiti: non può respingerli richiamandosi alla sua libertà ed autonomia; essa deve fare tutto quanto può per essere all'altezza delle esigenze impostele. Ma essa non può fare tutto.

L'intesa tra scienza e cittadini e le istanze politiche che rappresentano i cittadini saranno a mio giudizio — insieme alla soluzione del problema delle nuo-

ve leve nell'ambito della scienza e della formazione di una infrastruttura scientifica differenziata — un terzo importante tema della nostra politica di ricerca nel prossimo decennio.

La necessaria collaborazione europea

Se questa intesa non si produrrà, se cresceranno i dubbi sulla capacità e sull'efficienza e addirittura sulla disponibilità della scienza ad operare al servizio della società allora le forze politiche non saranno più disposte e, anche se lo volessero non sarebbero neanche più in condizione di mettere a disposizione quei mezzi dei quali una moderna ricerca ha bisogno. Nella soluzione di questo compito, gli

scienziati e tutti coloro che curano lo sviluppo scientifico devono collaborare in modo particolarmente stretto. Infatti, si tratta di sviluppare comprensione e fiducia.

Tutti i problemi che si presentano nella ricerca e nell'insegnamento in merito alle prospettive professionali dei giovani, in merito al rapporto di fiducia con la ricerca, tutte le preoccupazioni a causa della situazione economica, si riverseranno in forma concentrata sull'istituzione «Università». Che essa lo voglia o meno, è uscita dal suo isolamento, dalla sua separazione dal mondo ed è diventata, in modo diretto, un oggetto dell'azione politica ed addirittura un oggetto molto importante e molto costoso. Non avrà più,

come nei precedenti secoli e decenni, nessun muro di protezione intorno a sé, che trova la sua espressione in un'autonomia privilegiata. L'Università potrà conservare una sua autonomia giuridica, ma dovrà affrontare le conseguenze materiali dei problemi già prevedibili per i prossimi anni.

Queste tendenze hanno un carattere nazionale, un carattere europeo ed in parte un carattere mondiale. In questa fase perciò anche la collaborazione fra le Università europee diverrà sempre più importante per le analogie che sussistono e le istituzioni universitarie vivranno una crisi di fiducia comune che dovranno poi anche superare in comune.

abstract

German universities in the eighties

The framework law for Germany's universities dates back to 1976, and despite the initial criticisms levelled against it, there no longer seems to be any controversy about its underlying principles: increasing the number of places available, redesigning curricula, and improving the organization of the teaching staff.

The writer of the article, Dr Eberhard Böning, Permanent Secretary at the Federal Ministry of Education and Science, recalls that in Germany, as in many other European countries, the transformation of the universities came about by introducing quantitative changes.

One of the solutions adopted in Germany, based on the University of California pattern, was to establish Higher Institutions of

Comprehensive Education (Gesamthochschulen). By offering a number of different courses, the idea was to enable each student to obtain the qualification that was best suited to his skills and aptitudes. But this approach did not catch on, mainly because there was widespread suspicion that the introduction of different degree courses — and hence of different qualifications — masked a kind of hierarchical value-structure. When graduates are offered different salaries and career prospects according to the level of their qualification, the student will always opt for the qualification with the highest status, thereby, thwarting the whole principle of differentiation. Böning feels that there are no grounds for fearing that by gearing the

university more closely to professional life, the university will gradually be drawn away from its duties to foster scientific knowledge, and merely turn into a vocational training establishment.

Böning predicts that in the next years there will be a number of difficulties — increase in the undergraduate population and in the number of unemployed graduates — that might induce society to lose faith in the university as an institution.

In his view, these problems are not so much the result of having adopted mistaken educational policies, but rather the outcome of unusual demographic developments and of structural changes in the economy.

The author believes that today's universities need the will to implement an appropriate differentiation system; in other words, one which aims at a functional division of education in which some university institutions concentrate on research, and others on teaching.

résumé

Les universités allemandes dans les années «80»

La loi cadre sur les universités allemandes est de 1976 et, malgré les critiques initiales, aujourd'hui les principes inspireurs ne semblent plus être en discussion: ainsi l'objectif d'expansion des places d'étude, celui de la réorganisation des **curricula**, celui d'une meilleure organisation de l'enseignement.

L'Auteur de l'article, le docteur Eberhard Böning, directeur général du Ministère Fédéral de l'Instruction Publique et de la Science, rappelle que en Allemagne, comme en beaucoup d'autres pays européens, la transformation des universités s'est produite à travers une modification quantitative.

Une des solutions adoptées en Allemagne, sur le modèle de l'Université de la Californie, fut la création d'Instituts Supérieurs d'enseignement glo-

bal (Gesamthochschulen), lesquels offrant différents canaux formatifs, auraient dû permettre à chaque étudiant l'obtention d'un titre d'étude correspondant à ses capacités et attitudes. Mais la formule ne s'est pas imposée surtout parce que se repandit le suspect que la différenciation de l'offre d'étude — et donc des diplômes à obtenir — cachât une forme de hiérarchie: si les différences dans les rétributions et dans les carrières persistent entre ceux qui se présentent sur le marché du travail avec des titres d'étude de différent niveau, alors l'étudiant choisit toujours le diplôme plus prestigieux, rendant inutile le principe même de la différenciation.

Enfin, n'est pas fondée, pour Böning, la préoccupation de ceux qui craignent que l'Univer-

sité, accentuant la liaison avec la vie professionnelle, s'éloigne toujours plus de ses tâches scientifiques, se transformant en une simple école professionnelle.

Böning prévoit quelques difficultés dans les prochaines années — augmentation des étudiants et chômage des licenciés — qui pourront engendrer dans la société un climat de manque de confiance à l'égard de l'institution universitaire.

A son avis, cependant, ces problèmes ne sont pas dus à une politique formative incorrecte, mais plutôt ils sont la conséquence de développements démographiques pas usuels et de modifications structurales dans l'économie.

Aujourd'hui, selon l'Auteur, sert aux universités la volonté de réaliser un système qui vise à une répartition fonctionnelle du travail grâce à quelques instituts universitaires éminemment orientés à la recherche et d'autres à l'enseignement.





Francia: verso la riforma delle facoltà di Medicina

Attualmente in fase di definizione presso gli organi parlamentari, un progetto di legge per la riforma degli studi di medicina francesi, se approvato, potrà dar luogo a un'innovazione profonda del sistema universitario. Reso pubblico l'11 maggio e presentato agli organi competenti per un esame preliminare, il progetto è il frutto di un'analisi compiuta a livello ministeriale dai responsabili della sanità e dell'educazione. Protagonisti di questa proposta «rivoluzionaria», sono infatti Jacques Roux, direttore generale della sanità, e Maxime Seligmann, delegato dal ministro dell'educazione nazionale Savary a presentare il «pacchetto» di proposte, accolte non senza qualche critica.

Il progetto riguarda il terzo ciclo degli studi di medicina. Ma avrà riflessi sostanziali anche sul ciclo precedente.

Tra gli elementi di novità più rilevanti, infatti: l'introduzione di un nuovo esame di valutazione per l'accesso al terzo ciclo di studi, che costituisce un nuovo momento di «sbarramento» nell'iter universitario degli studenti, specie di quanti aspirano ad accedere al quinquennio di specializzazione dopo un percorso non certo facile: un biennio iniziale, con selezione rigorosa, nella fase di passaggio dal primo al secondo anno; il quadriennio successivo, tutto concentrato sulla medicina generale.

Altro elemento di novità: l'introduzione, proprio nel terzo ciclo, quello finale, di quattro «inter-

nati»: di medicina generale (un biennio), di specializzazioni mediche, chirurgiche, medicobiologiche e psichiatriche. Preceduti anch'essi da un concorso (stavolta facoltativo) tali accessi porteranno a un esame obbligatorio, con il quale si intende verificare l'attitudine alla professione del futuro medico, vale a dire la sua capacità di operare l'esame clinico del paziente e di proporre una adeguata condotta terapeutica.

Secondo la proposta di legge, queste prove di concorso saranno analoghe, per consentire un massimo di specializzazione nei

vari settori e per non precludere le scelte successive, sia in direzione dell'esercizio della professione, sia verso le attività di ricerca, nel settore industriale e presso organismi pubblici; una ricerca finalizzata in direzione, essenzialmente, della prevenzione delle malattie che sembra una scelta prioritaria negli orientamenti ministeriali.

Il progetto ripropone pertanto il numero chiuso, la cui validità, oltre che essere riaffermata, viene riproposta, soprattutto per regolamentare gli accessi ai vari tipi di specializzazione (non escludendo la ricerca pura e applicata), ma per consentire agli organismi regionali di valutare i bisogni reali della sanità pubblica.

Largamente rappresentative, queste commissioni regionali sono composte da esponenti delle autorità locali e delle amministrazioni, da unità di insegnamento e di ricerca, da unità sanitarie, da rappresentanze sindacali, professionali e familiari. In Francia, esse hanno un ruolo centrale, dovendo valutare appunto le necessità emergenti da ciascun ambito dipartimentale, sia regionale che interregionale.

Benvenuto all'università

Il Centre de Formation Continue IUT de Villeteuse, avenue J.B. Clément, 93430 Villeteuse. (Telefono 821 61 70 posto 4840 826 90 48), ha recentemente pubblicato sui maggiori quotidiani francesi questo annuncio:

«Durante la tua vita, hai dovuto lavorare fin da giovane e non hai potuto condurre a termine gli studi.

Nella tua azienda vuoi fare carriera, ma sei bloccato.

Nel tuo ambiente professionale ti senti competente, ma non hai il diploma.

La formazione permanente è fatta per te.

Appoggiandosi sulla tua esperienza professionale, ti permette di accedere al diploma universitario in tecnologia, il DUT,

un diploma universitario riconosciuto sul mercato del lavoro.

L'IUT di Villeteuse, Università di Parigi-Nord, prepara a tre DUT: informatica, gestione del personale, facoltà giuridiche e giudiziarie.

Per questi diplomi, in funzione delle conquiste professionali, sono possibili due formule: una formazione a tempo pieno in un anno, o una formazione a tempo parziale in più anni (continuando sempre a lavorare).

Per quanto riguarda le tasse, se sei lavoratore dipendente, la spesa di formazione può essere a carico della tua azienda e sono previsti particolari esenzioni per chi fosse in cerca di impiego.

Per iscrizioni e informazioni sessione di novembre 1982 scrivetece a:»

E proprio alla costituzione di complessi interregionali si rivolge un'altra novità del progetto di legge, con la istituzione di complessi formati da non meno di tre centri ospedalieri, facenti parte di un sistema sanitario universitario.

La creazione di queste «grandi regioni mediche», che era stata sollecitata nel precedente progetto del 1980, viene dunque riproposta. E su di essa non sono sorte né critiche né polemiche, concentrate, invece, sull'articolazione degli altri dispositivi.

C'è chi parla di eccesso di «egualitarismo», e chi di spinta eccessiva verso una «gerarchizzazione» della professione medica, laddove vengono differenziati i ruoli e le funzioni, tra internati generici e internati specialistici. Altri criticano l'introduzione di un nuovo *barrage* selettivo, e perplessità sono sorte dal contrasto tra medici interni e medici universitari, tra medici ospedalieri e ricercatori.

Da parte italiana, dire dunque che «ogni mondo è paese» non sembra proprio una *boutade*, basti pensare al difficile e tormentato iter della riforma degli studi di medicina da noi, avvolto da polemiche e contrapposizioni violente, e poi scomparso tra le carte.

M.L.M.

Polonia L'Università «normalizzata»

Iniziata il 13 dicembre dello scorso anno con l'internamento di migliaia di intellettuali e proseguita con lo scioglimento del sindacato libero degli studenti (NZS), la «normalizzazione» dell'università polacca sotto la legge marziale è continuata implacabile nei mesi successivi.

L'«operazione Falcon», infatti, prevedeva vaste epurazioni fra docenti e uno stretto controllo degli studenti, ma ha incontrato pur sempre una seria opposizione, come si deduce da documenti pervenuti in Occidente.

«Solidarietà» lanciò dalla clandestinità un appello ai suoi membri affinché si rifiutassero di sottostare alla «verifica» imposta dalle autorità, che imponeva un giuramento di lealtà allo Stato e l'abbandono del sindacato libero. A giudicare dall'ampiezza delle epurazioni pare che numerosi docenti non si siano attenuti a tale disposizione governativa: il prof. Bartoszewski, docente di storia all'Università Cattolica di Lublino, per esempio, preferì rimanere internato piuttosto che sottostare a tale umiliante procedura.

Anche se molti professori sono stati rimessi in libertà nei mesi successivi al colpo di stato militare, è scattato nei riguardi di numerosi iscritti al partito comunista polacco il provvedimento di espulsione. L'epurazione, inoltre, è stata assai vasta in tutti gli ordini dell'istruzione: il 13 marzo il vice primo ministro Rakowski dichiarò che non erano degni di insegnare nelle scuole di uno stato socialista quanti ritenevano che il socialismo dovesse essere combattuto e che «uno dei compiti fondamentali degli educatori è di far conoscere alla gioventù la

«verità» - dimostrata dalla storia polacca - che il solo alleato naturale del paese è l'Unione Sovietica».

Della politica normalizzatrice nei confronti dell'università è stato incaricato un esperto di storia militare, il prof. Miskiewicz, sino allo scorso anno rettore dell'Università di Poznam, ora assunto alla carica di ministro della Scienza e dell'Istruzione Superiore.

Ai docenti sono state imposte innanzitutto alcune restrizioni miranti a limitare i contatti con colleghi stranieri. Nessun visto di uscita dal paese viene rilasciato a chi abbia contravvenuto alla legge marziale o a chi abbia partecipato ad attività contraria allo stato, terminologia che lascia spazio a qualsiasi abuso. Forti restrizioni sono state introdotte anche per i viaggi all'estero già programmati, nei riguardi dei docenti che intendono consultare fonti di archivio o partecipare a conferenze internazionali.

Anche gli studenti risentono di forti limitazioni, qualora intendano proseguire gli studi in un paese occidentale. Ricordiamo che le università furono riaperte solo l'8 febbraio, con gli studenti sottoposti ad una disciplina di ferro, sotto la diretta responsabilità dei rettori: frequenza obbligatoria, divieto di sostare nei locali universitari oltre l'orario delle lezioni e di svolgere qualsiasi attività politica. Il sindacato NZS, messo al bando, tentò ugualmente di mantenere vivi i legami con i propri membri e lanciò appelli all'estero dalla clandestinità; dopo la celebrazione di una solenne Messa a Varsavia nell'anniversario del suo riconoscimento non si ebbe notizia di altre manifestazioni

«pubbliche», peraltro rigorosamente vietate. Il capo del disciolto sindacato studentesco, Twodor Klineciewicz, detenuto nei primi mesi della legge marziale, vive ora nascosto. Il regime, nel frattempo, ha cercato di ridare forza allo screditato sindacato ufficiale comunista, lo SZSP, assegnandogli il ruolo di unico negoziatore nei confronti delle autorità, in rappresentanza di non si sa quali interessi degli studenti.

Il fatto più clamoroso di questa operazione di normalizzazione, che però costituisce solo la punta dell'iceberg di una dura realtà che ormai in Occidente si tende ad archiviare fra i ricordi di un passato sgradevole, fu la rimozione dalla carica di rettore dell'Università di Varsavia del professor Henryk Samsonowicz. Eletto democraticamente nell'ottobre del 1980 da un collegio di 400 persone (formato per un terzo da ordinari, un terzo da assistenti ed un terzo da studenti), pur essendo membro del partito comunista, Samsonowicz si era acquistato una vastissima popolarità per il suo prestigio ed equilibrio. Dopo il 13 dicembre era riuscito a mantenere la calma nell'ateneo, e a difendere i suoi studenti e docenti dalle rappresaglie del regime, motivo, questo, sufficiente per essere espulso dal partito. Il 7 aprile l'«operazione Falcon» lo colpì, rimuovendolo dalla carica e lasciandogli solo la cattedra di storia: al suo posto fu collocato, quale simbolo della restaurazione e del definitivo affossamento dell'autonomia universitaria, lo zoologo Kazimierz Dobrowolski, noto sino a quella data solo per i suoi studi sulla migrazione degli uccelli.

Non ci risulta che negli ambienti occidentali siano state espresse proteste per questo atto di repressione della libertà accademica. Un gesto coraggioso lo compiono 17 presidi di facoltà (su 20) della stessa università di Varsavia, indirizzando una vibrata lettera di protesta al ministro dell'Istruzione Superiore, nella quale la rimozione del rettore veniva definita «un grave

colpo all'autonomia dell'Università» e la decisione del rappresentante del regime tacciata di «incomprensibile e inaccettabile».

Medesima sorte di Samsonowicz ebbero nelle successive settimane i rettori delle Università di Danzica, di Torun e dell'Ateneo «Marie Curie» di Lublino.

Ma la normalizzazione aveva bisogno di un supporto «legale» ed ecco il Parlamento polacco approvare in tutta fretta, il 4 maggio, una nuova legge universitaria, destinata a entrare in vigore il 1° settembre di quest'anno, alla apertura dell'anno accademico.

La legge si applica a tutti gli istituti universitari, scuole superiori, politecnici e Accademie, ad eccezione delle scuole universitarie superiori dipendenti dai Ministeri della Difesa e dell'Interno, nonché delle scuole teologiche superiori facenti capo alla Chiesa Cattolica polacca, alla S. Sede ed alle Chiese cristiane non cattoliche.

Dalla contrapposizione di opposte esigenze — il preesistente «progetto sociale» della legge universitaria preparata nello spirito del movimento sindacale di Solidarnosc, ed un progetto governativo alla cui stesura non era certo estraneo il POUP — è emerso un testo notevolmente ambiguo e per la cui concreta applicazione sono prevedibili fin d'ora conflitti di competenze e difficoltà organizzative. La legge prevede la partecipazione di «tutte le componenti della vita della scuola attraverso gli organi collegiali ed individuali eletti» (art. 4); viene peraltro subito precisato che «le scuole superiori sono enti organizzativi statali istituiti per condurre ricerche scientifiche e per la formazione ed educazione socialista degli studenti in accordo con la Costituzione della Repubblica Popolare Polacca». Analogamente, nella formula del giuramento, che è richiesto agli studenti al momento della immatricolazione, la dizione «impegno di lavoro per il bene della patria» è stata sostituita

con «impegno di lavoro per la patria socialista».

Le maggiori difficoltà derivano dal tentativo di salvaguardare in certa misura la «autonomia» universitaria nei confronti del potere politico. La legge respinge infatti interventi diretti del Ministro della Scienza nelle elezioni degli organi individuali e collegiali, ma prevede all'art. 41 il diritto del Ministro a dichiarare entro 14 giorni dalla notifica ufficiale della nomina di un nuovo Rettore la sua motivata opposizione all'avvenuta elezione; il Ministro ha inoltre la facoltà di richiedere entro 14 giorni nuove elezioni, alle quali non può presentarsi candidato la persona contro la quale è stata espressa opposizione. È stato così creato uno strumento giuridico atto a favorire l'esercizio di un pesante controllo da parte del regime nei confronti dei responsabili delle Università, al quale si aggiunge la competenza del Ministro nella formulazione degli indirizzi generali di ricerca, nella formazione e sviluppo dei quadri insegnanti e in generale nella elaborazione dei piani di studio per l'insegnamento (art. 24). La legge garantisce un minimo margine di autonomia alle organizzazioni degli studenti che hanno il diritto (art. 129) di riunione all'interno delle Università, previa notifica al Rettore; tuttavia nello stesso articolo si afferma che «qualora nel corso della riunione o manifestazione si venga meno ai principi della Costituzione o delle altre leggi, il Rettore della scuola, dopo preavviso agli organizzatori, scioglie la riunione o la manifestazione».

È inoltre caduto il diritto allo sciopero previsto dal preesistente «progetto sociale», mentre agli studenti viene riconosciuto solo un diritto limitato di protesta (art. 103), in quanto è previsto l'obbligo di iniziare immediatamente trattative tra le organizzazioni studentesche ed i responsabili della scuola al fine di eliminare entro 14 giorni eventuali contrasti che doversero sorgere.

P.G.P.

Studenti stranieri

Spigolature normative e progetti imperniati attorno ad una figura - emblema dello scambio culturale internazionale: lo studente straniero. E dalla Francia al Giappone - in forme e modi diversi, si tenta di dare più spazio a questa presenza.

Francia. Nuove disposizioni

In Francia, il decreto n. 81-1221 del 31 dicembre 1981, pubblicato sul «Journal Officiel» del 3 gennaio 1982, ha abrogato il precedente decreto n. 79-1214 del 31 dicembre 1979, facilitando le condizioni richieste per l'ammissione degli studenti stranieri presso le Università francesi.

Il Ministero direttamente competente nella materia è quello dell'Educazione nazionale, in collegamento con il Ministero delle Relazioni Esterne e con quello della Cooperazione e dello Sviluppo, nonché con le Università.

In particolare è stato confermato che possono presentare domanda di iscrizione gli studenti di nazionalità straniera in possesso di un «baccalauréat» francese o di un titolo che consenta l'iscrizione universitaria nel paese di origine, a condizione che dimostrino una sufficiente conoscenza della lingua francese da accertare mediante prove d'esame. Sono esonerati dall'accertamento linguistico coloro che provengono dai Paesi francofoni o da quelli in cui le prove dei diplomi finali di scuola secondaria si svolgono prevalentemente in lingua francese.

Per quanto riguarda la procedura stabilita per la «preiscrizione», gli studenti esteri debbono presentare la richiesta di ammissione, entro il 1° febbraio dell'anno accademico precedente a quello per il quale è richiesta l'iscrizione, ai Servizi culturali dell'Ambasciata francese, presso i quali sosterranno, pure, le prove di esame previste.

Nella domanda, da redigere su appositi moduli, predisposti dal Ministero dell'Educazione nazionale, possono essere indicate, in ordine di preferenza, non più di due università.

Premesso che la decisione relativa all'ammissione è di competenza degli organi accademici, è da rilevare che, in caso di mancato accoglimento, sulla base del risultato degli esami sostenuti, da parte della prima Università prescelta (obbligata a comunicare, in ogni caso, la propria decisione finale entro il 15 marzo), il fascicolo personale del candidato passa al secondo ateneo indicato, che è tenuto a pronunciarsi entro il 15 maggio. Qualora neppure questo lo accetti, l'aspirante studente può richiedere - entro il 10 luglio - al Ministero dell'Educazione nazionale, l'assegnazione ad un'altra Università.

Sono, tuttavia, dispensati sia dall'obbligo della «preiscrizione» che dall'accertamento linguistico:

- a) i borsisti stranieri del governo francese;
- b) i borsisti stranieri di organismi internazionali o di governi stranieri, le cui borse di studio sono gestite da un'organizzazione riconosciuta;
- c) gli apolidi ed i rifugiati.

È anche da segnalare che il Ministero dell'Interno francese ha molto recentemente impartito nuove disposizioni in merito ai permessi di soggiorno da rilasciare agli studenti stranieri.

Abolita la distinzione, prima esistente, fra allievi di scuola secondaria e studenti universitari, è stato stabilito che, salvo l'esistenza di convenzioni internazionali particolari, gli stranieri che desiderano proseguire i loro

studi in Francia, debbono essere muniti, prima della partenza di un «visto» consolare di prolungato soggiorno, per il cui rilascio è sufficiente l'iscrizione presso un'istituzione scolastica.

Lo stesso provvedimento ha, altresì, diminuito l'importo delle risorse finanziarie che gli studenti esteri sono tenuti a dimostrare per giustificare le proprie capacità di «autofinanziamento», e, parimenti, una sentenza del Consiglio di Stato ha annullato una precedente circolare ministeriale che vietava loro di rimanere in Francia, al termine degli studi, per esercitarvi una professione.

Fonte: «Journal Officiel» del 3/1/1982. «Le Monde», 8/5/1982.

Canada. Tasse differenziate

La popolazione studentesca ospitata dalle Università canadesi ha superato nell'anno accademico 1981/82 le 25 mila unità, facendo, così, registrare nell'arco temporale dell'ultimo quinquennio una costante tendenza alla crescita.

Lo ha reso noto il rapporto dell'apposita «Commission on Foreign Students Policy», pubblicato nel mese di gennaio u.s. dal «Canadian Bureau for International Education (CBIE)».

Quattro province - «British Columbia», «Saskatchewan», «Manitoba» e «Newfoundland» - continuano a far pagare le tasse agli studenti stranieri nella stessa misura rispetto ai nazionali, ma tutte le altre, in risposta all'incremento estero verificatosi, hanno preferito adottare una differenziazione delle tasse, prevedendo maggiorazioni, a carico dei cittadini stranieri, che variano dal 50% in più applicato nello Stato di Alberta al 150% dell'Ontario.

Fra le motivazioni di tale decisione è compresa la considerazione di far pagare agli studenti stranieri il costo, almeno parziale del servizio sociale che lo Stato ospite offre loro.

Una attenzione particolare è riservata agli studenti provenienti dai Paesi francofoni, che hanno

stipulato formali accordi bilaterali con il Canada, e proprio per mantenere saldi tali legami culturali, in alcuni Stati è prevista a loro favore una forte riduzione delle tasse dovute.

Nonostante tali provvedimenti restrittivi, tuttavia, il costo dell'insegnamento superiore impartito nel Canada si presenta ancora economicamente più conveniente rispetto a quello degli Stati Uniti e del Regno Unito, tanto che il numero delle domande di iscrizione non è affatto diminuito.

Fonte: «World Higher Education - Communiqué», spring 1982, Volume 4, number 2 e «The Times Higher Education» - Supplement, 13/11/1981.

URSS. Una politica per l'inserimento

Il numero degli studenti stranieri iscritti nelle istituzioni universitarie sovietiche risulta in crescente espansione nel corso degli ultimi anni.

In base alle più recenti statistiche disponibili, si calcola che nello scorso anno accademico più di 80.000 giovani provenienti in gran parte dai Paesi in via di sviluppo dell'Asia, dell'Africa, e dell'America Latina abbiano iniziato o proseguito i loro studi universitari in Unione Sovietica e che circa 15.000 abbiano conseguito un titolo universitario.

A partire dal 1958 è stata avviata una politica che, avvalendosi anche della gratuità dell'insegnamento impartito e della concessione di borse di studio, mira ad incoraggiare l'inserimento degli studenti esteri nel Paese e si prevede che durante la fase attuativa dell'undicesimo piano quinquennale, cominciato nel mese di gennaio dell'anno in corso, la loro scolarizzazione a livello post-secondario raggiungerà annualmente circa 100.000 unità.

Essi sono distribuiti nelle trecento istituzioni universitarie: l'Università di Mosca è quella che annovera il maggior numero di essi; molto frequentata è pure l'Università «Patrizio Lumumba», di cui ricorre quest'anno il

ventennale della fondazione.

Fonte: «The Times Higher Education» Supplement 13/11/1981.

India. Un progetto di miglioramento

Il ministero federale indiano dell'Istruzione, di concerto con il locale ministero degli Affari Esteri, ha allo studio un progetto relativo agli studenti universitari stranieri, che ammontano nell'A.A. 1981/82 a circa 25.000 unità (3.000 in più rispetto allo scorso anno), in gran parte provenienti dall'Iran.

I provvedimenti discussi dedicano particolare attenzione al miglioramento dei servizi logistici ed assistenziali a favore in special modo degli studenti non borsisti che debbono «autofinanziare» i propri studi, e che spesso trovano notevoli difficoltà ad affrontare il pagamento delle tasse piuttosto onerose richieste da alcune istituzioni universitarie private. Le nuove disposizioni richiederanno, fra l'altro, che gli studenti esteri non borsisti, dimostrino adeguatamente, già prima di ottenere il visto diplomatico di ingresso nel Paese, la loro capacità economica di automantenersi agli studi.

Fonte: «The Times Higher Education» Supplement 13/11/1981.

Giappone. Nuove forme di accoglienza

Il governo giapponese ha reso nota l'intenzione di ampliare il ruolo svolto in favore della formazione universitaria degli studenti esteri, provenienti, in gran parte (80% circa), dai Paesi asiatici e a tal fine ha approvato un maggior finanziamento del settore.

Nell'anno accademico 1980/81 gli Atenei giapponesi hanno annoverato 6.572 ospiti stranieri, di cui 1.369 borsisti del ministero dell'Educazione.

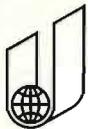
Le borse di studio attualmente concesse, che variano da 117.000 a 161.000 yen annui,

contemplano, oltre alla gratuità dell'insegnamento anche l'assistenza sanitaria e l'alloggio.

Il programma avviato mira ad elevare il numero degli aiuti economici da attribuire soprattutto a livello «undergraduate», nonché a mettere in atto una serie di misure atte ad assicurare forme migliori di accoglimento.

Fonte: «The Times Higher Education» Supplement 13/11/1981.

M.L.M.



CEE - Progetto relativo al riconoscimento accademico dei diplomi e dei periodi di studio

Nei giorni 4 e 5 marzo u.s., si è riunito a Bruxelles il Comitato Istruzione CEE per continuare l'esame del progetto inerente al riconoscimento accademico dei diplomi e dei periodi di studio, che permetta gradualmente di giungere, nello spirito dei Trattati di Roma e attraverso un'impostazione comune delle politiche di ammissione, a una soluzione generale del problema più ampio relativo alla libera circolazione degli studenti all'interno dell'area comunitaria.

Tale iniziativa, che ha preso le mosse dalla Risoluzione adottata il 9 febbraio 1976 dai Ministri dell'istruzione riuniti in sede di Consiglio, si affianca alle altre proposte, già allo studio, che mirano pure ad incentivare ed agevolare la mobilità studentesca negli Stati membri, migliorando in particolare le condizioni di accoglienza ed incrementando i programmi nazionali di sostegno finanziario.

Il Comitato dell'istruzione ha preliminarmente preso in considerazione in tale sede i lavori sui livelli di formazione svolti dal Gruppo, istituito «ad hoc» dalla Commissione nell'ambito del Comitato consultivo per la formazione professionale, nonché quelli svolti in tale contesto dal Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale (CEDEFOP).

Dalle discussioni sono emersi sufficienti presupposti per ulteriori progressi nel settore, tanto a breve, quanto a medio termine, specie per quanto attiene al consolidamento e all'estensione degli accordi e dei legami già esistenti, per i quali l'esperienza

ha confermato la validità sul piano pratico.

È stato, tra l'altro, proposto che tutti gli Stati membri elaborino una relazione annuale contenente informazioni sugli accordi — siano essi bilaterali, multilaterali o interuniversitari — stipulati nel corso dell'anno precedente, mettendone in risalto gli insegnamenti positivi o negativi, che ne sono scaturiti.

È stata, altresì, sottolineata l'opportunità, in merito al riconoscimento dei periodi di studio, di porre l'accento sulla possibilità di confrontare i titoli finali connessi ai corsi seguiti, anziché confrontare la durata, il contenuto e il programma specifico di tali corsi, nonché di favorire l'interscambio tra gli istituti di insegnamento superiore europei, eliminando gli ostacoli ed i vincoli che ne limitano la portata. A tal fine si rende sempre più importante assicurare una ampia diffusione delle informazioni e dei risultati conseguiti, che consenta soprattutto agli studenti di valutare meglio il loro interesse a proseguire gli studi in una istituzione all'estero e di compiere le loro scelte, conoscendone le conseguenze sui loro titoli finali, nonché sulle loro carriere.

Recuperando la concezione medioevale, che portò alla nascita delle prime Università, intese come poli di attrazione culturale per gli studiosi dei vari Paesi, veri cittadini del mondo al di sopra e al di fuori delle barriere sociali e politiche, si impone, dunque, la soluzione della libera circolazione di studenti, insegnanti e ricercatori, nella convinzione che l'integrazione culturale è base necessaria ed imprescindibile per la pace ed il benessere dei popoli.

M.L.M.

CEE - Riunione a Bruxelles dei Ministri dell'Istruzione

Il riconoscimento dei diplomi e dei corsi di studio ed i problemi dell'educazione e della formazione nel quadro dell'attuale situazione occupazionale all'interno della Comunità sono stati gli argomenti di maggior rilievo discussi dai Ministri della pubblica istruzione dei dieci riuniti a Bruxelles il 24 Maggio scorso. Trattando della questione, ormai annosa, del riconoscimento dei titoli di studio, il Consiglio dei Ministri ha accolto alcuni suggerimenti espressi dal Comitato per l'educazione. In base ad un documento della Commissione, redatto peraltro nell'81, il Comitato ha chiesto ai Ministri di promuovere, negli accordi bilaterali o multilaterali che si andranno stringendo in questo settore, misure che favoriscano il riconoscimento degli studi fatti e dei titoli conseguiti e di incoraggiare, anche con facilitazioni finanziarie, gli studenti delle scuole superiori a proseguire gli studi in paesi dell'Europa comunitaria diversi dal proprio.

Come si vede, le decisioni prese a Bruxelles sono quantomeno timide rispetto all'ampiezza ed all'urgenza del problema; soprattutto, esse paiono ancora voler rispondere ad un criterio che non ha certamente fornito prove esaltanti, quello cioè di lasciare in definitiva tutto al buon volere dei singoli stati nazionali. Risultati più incoraggianti, invece, si sono avuti allorché si è esaminato il secondo punto all'ordine del giorno. Cosciente del grave fardello costituito per la Comunità da quattro milioni di disoccupati al di sotto dei 25 anni, il Consiglio ha stabilito di finanziare con 18 milioni di ECU (circa 23 miliardi di lire italiane) 25 progetti pilota il cui fine è di migliorare il passaggio dei giovani dalla scuola al mondo del lavoro.

Il commissario Richard, responsabile comunitario del settore educazione, rallegrandosi dell'adozione di questo nuovo programma, che sta anche a significare della buona riuscita

del precedente, ha definito «utile» la sessione ed ha sottolineato l'importanza della formazione professionale nella lotta alla disoccupazione. Auspicando che il Fondo sociale europeo — la cui revisione dovrà intervenire prima della fine dell'anno — possa dimostrarsi un utile strumento per il sostegno all'occupazione, Richard ha poi proposto, per l'inizio dell'anno venturo, una riunione congiunta tra i Ministri degli affari sociali e del lavoro e quelli della pubblica istruzione.

E.S.

I programmi comuni di studio della CEE

Per l'anno accademico 1982/83, le Comunità Europee attueranno un progetto di aiuto finanziario agli istituti d'insegnamento universitario, introdotto nel 1976/77 e noto sotto il nome di «Programmi comuni di studio»; a questo si affiancherà un altro progetto di borse di studio, introdotto invece nel 1977/78, e noto sotto il nome di «Soggiorni di studio di breve durata». Entrambi sono destinati a studenti, docenti, ricercatori e amministratori operanti nel settore dell'insegnamento universitario.

Programmi comuni di studio

Per poter beneficiare dell'aiuto finanziario in questione, i progetti di qualsiasi settore debbono essere pianificati e sviluppati congiuntamente dalle istituzioni di due o più stati membri. Il tipo di cooperazione può variare: gli studenti seguono parte degli studi all'estero; i docenti impartiscono lezioni in un istituto straniero partecipante al programma; un corso, preparato in comune, è impartito in tutti gli istituti che partecipano al programma, senza che ciò comporti uno scambio di docenti o di studenti.

In generale, gli aiuti finanziari concessi ammontano a circa 5

milioni di lire. Tale importo deve coprire le spese di viaggio e di soggiorno e dei programmi comuni, così come le spese che comportano le riunioni necessarie alla pianificazione e alla coordinazione dei programmi, la traduzione del materiale educativo e d'informazione generale sui programmi. Finora, sono 217 i programmi comuni che hanno ricevuto un aiuto finanziario dalla Comunità. Lo scorso anno le università italiane hanno partecipato a venti dei 91 programmi comuni di studio: tra le più attive le sedi di Padova, Venezia e Torino.

«Soggiorni di studio di breve durata»

Scopo specifico di queste borse di studio è quello di incrementare la cooperazione tra gli istituti d'insegnamento universitario degli stati membri, fornendo ai responsabili l'occasione di stabilire contatti e studiare in comune gli aspetti del sistema educativo che loro interessano. La durata massima di questi soggiorni è di 4 settimane; e, generalmente, l'importo assegnato, per coprire le spese di viaggio e l'indennità giornaliera, non può superare i 2 milioni di lire.

Sono numerosi i candidati che desiderano ottenere una borsa di studio di breve durata al fine di stabilire i primi legami che serviranno di base a un successivo programma comune di studio. Nel 1981/82, docenti e ricercatori italiani hanno usufruito di soggiorni di studio: tra gli altri, il prof. Piscione ha visitato sei istituti universitari francesi e belgi, al fine di uno studio comparato sui sistemi e sui criteri di ammissione all'università.

Per informazioni più dettagliate, e per ottenere gli atti di candidatura dei due programmi di aiuto, ci si può rivolgere a: L'Institut d'Education de la Fondation Européenne de la Culture, 51 rue de la Concorde, 1050 Bruxelles, Belgique (tel. 32(2)5121734).

UNESCO - Convenzione regionale sul riconoscimento degli studi e dei diplomi universitari fra gli Stati africani.

Il 5 dicembre 1981 è stata adottata ad Arusha la Convenzione regionale UNESCO sul riconoscimento degli studi, dei certificati, dei diplomi, dei gradi e altri titoli dell'insegnamento superiore negli Stati dell'Africa, alla quale, ai sensi dell'art. 16 della Convenzione stessa, potranno essere autorizzati ad aderire anche altri Stati membri dell'ONU o di organismi specializzati.

Tale iniziativa si inquadra nell'attività promossa dalla Risoluzione 1181 della 19ª Sessione della Conferenza generale dell'UNESCO per favorire la «mobilità» studentesca, mediante il superamento, per quanto possibile, delle difficoltà, che si frappongono alla soluzione dei problemi posti dal riconoscimento - da parte delle autorità competenti - degli studi e dei diplomi dell'insegnamento superiore.

La Conferenza generale ha deciso come proprio obiettivo finale l'elaborazione di una Convenzione internazionale in materia, relativa a tutti gli Stati del mondo, tuttavia, a causa dell'enorme diversità esistente su scala mondiale per quanto riguarda i programmi di insegnamento e le modalità di riconoscimento dei titoli di studio stessi, ha preferito ricorrere, in una prima fase, all'adozione di accordi fra Stati appartenenti alla medesima regione geografica, più omogenei sotto il profilo culturale e legati spesso da accordi bilaterali o da Convenzioni sub-regionali, per giungere in un secondo momento all'elaborazione di uno «strumento» a carattere universale.

La Convenzione recentemente siglata fa seguito, dunque, alla «Convenzione regionale sul riconoscimento degli studi e dei diplomi dell'insegnamento superiore in America Latina e nella Regione dei Caraibi», adottata nel Messico il 19 luglio 1974, alla «Convenzione internazionale sul riconoscimento degli stu-

di, dei diplomi e dei titoli dell'insegnamento superiore negli Stati Arabi e gli Stati europei rivieraschi del Mediterraneo», siglata a Nizza il 17 dicembre 1976, alla «Convenzione sul riconoscimento degli studi e dei diplomi degli Stati Arabi», adottata a Parigi il 22 dicembre 1978, nonché a quella analoga fra gli Stati della Regione Europa, firmata a Parigi il 21 dicembre 1979 già entrata in vigore il 19/2/1982 fra gli Stati che hanno per primi depositato gli strumenti di ratifica (Bulgaria, Finlandia, Bielorussia, Israele, Repubblica Democratica tedesca, Ucraina e Jugoslavia) e che sarà presto ratificata anche dal nostro Paese.

Per completare l'ambizioso traguardo finale dell'UNESCO, manca ora soltanto l'adozione della Convenzione fra gli Stati asiatici, il cui progetto è, comunque, già allo studio presso i competenti uffici dell'Organizzazione internazionale.

M.L.M.

UNESCO - Repertorio delle istituzioni che effettuano ricerche sull'insegnamento universitario

Il Centro per l'Insegnamento Superiore (CEPES) dell'UNESCO con sede a Bucarest ha recentemente pubblicato un inventario delle istituzioni appartenenti alla Regione Europa (ivi compresi gli Stati Uniti e la Russia), che effettuano sistematicamente ricerche sull'insegnamento post-secondario.

In un periodo di cambiamenti e di sviluppo è sempre maggiore l'attenzione riservata a tale branca del settore educativo, tanto che in alcuni Paesi, come ad esempio gli Stati Uniti ed il Canada, le problematiche legate all'insegnamento superiore stesso sono divenute materia di insegnamento accademico a livello di dottorato.

In altre Nazioni, gli specialisti del settore sono molto numerosi sia nell'area delle discipline sociali che in quella più specifica delle ricerche pedagogiche. Gli studi sull'insegnamento superiore, che si sono sviluppati,

dunque, non tanto come materia «tradizionale», ma, piuttosto, come ricerca interdisciplinare, capace di introdurre i principi propri delle scienze sociali anche nel campo dell'insegnamento post-secondario, rappresentano, d'altra parte, una risposta all'espansione prima e alla crisi, poi, che hanno interessato in maniera piuttosto generalizzata le Università nell'ultimo ventennio.

Si cerca di rispondere in maniera costruttiva alle nuove necessità, fornendo informazioni ed analisi ai responsabili del sistema educativo, cui spetta il gravoso compito di assumere le necessarie decisioni in merito.

Solitamente i centri di ricerca fanno capo ai singoli Atenei; negli Stati Uniti e nel Regno Unito molte Università dispongono di appositi uffici attrezzati per la raccolta di elementi di informazione e di pianificazione, indispensabili per lo svolgimento di tale attività; denominata «ricerca istituzionale».

In altri casi, come ad esempio nei Paesi socialisti, gli organismi governativi ed i Ministeri responsabili dell'insegnamento terziario hanno creato centri di ricerca in grado di fornire dati ed analisi sul piano nazionale.

È più che mai diffusa, infatti, la convenzione che gli studi internazionali comparati possano offrire, mediante la conoscenza delle singole realtà nazionali, un utile ausilio per la soluzione delle problematiche comuni, riuscendo a svolgere, così, un ruolo chiave nelle società tecnologicamente avanzate.

Ed in tale ottica si inquadra l'attività espletata dallo stesso Centro dell'UNESCO (CEPES), che sin dal 1975, anno della sua creazione, esplica un'intensa attività di informazione e documentazione a favore dei 32 Paesi che ne sono membri.

D'altra parte, sempre più numerose risultano le pubblicazioni dedicate in tutto il mondo al settore dell'insegnamento universitario: si ricordano, tra le altre a titolo puramente indicativo, la rivista «Studies in higher education» edita nel Regno Unito, il «Canadian journal of higher

education» e la «Sovremennaya Vyssaya Skola» curata nei paesi socialisti.

Particolarmente preziosi si rivelano tutti gli sforzi compiuti per incoraggiare l'interscambio informativo ed indubbiamente il «repertorio» pubblicato dall'UNESCO potrà, dunque, contribuire ad instaurare legami più stretti fra i centri di ricerca esistenti, favorendo in tal modo lo sviluppo della cooperazione internazionale.

M.L.M.



Il Rapporto ICFU sull'Università italiana

di Roberto De Antoniis

Nei mesi scorsi è stato presentato l'ormai noto «Rapporto sulle Università Italiane», redatto da un gruppo di studiosi di diverse nazionalità per conto dell'«ICFU». Anche se si riferisce ad alcuni anni fa, si tratta del più recente Rapporto sul sistema universitario italiano compilato da osservatori stranieri.

L'organismo che ha curato l'inchiesta, è, appunto, l'ICFU, che già nel 1975 aveva patrocinato una raccolta di saggi sulle università del mondo Occidentale (ci riferiamo al volume «Universities in the Western World», curato dal prof. Seabury, ed edito da «The Free Press» di New York).

Questo organismo, per la verità, anche allora si era dimostrato orientato in una direzione rigidamente conservatrice: chiaramente non vi è nulla di «male» in un simile orientamento, a patto, però, che l'ottica particolare non deformi le analisi e non comprometta la serenità dei giudizi. Tutto ciò, purtroppo, è avvenuto per quanto riguarda il Rapporto sul sistema universitario italiano.

La prima e più nitida impressione che abbiamo riportato dopo la lettura, è stata quella di una realtà vista attraverso uno specchio deformante; non si può parlare di falsità completa della rappresentazione del fenomeno esaminato, ma, sicuramente, l'Università italiana - istituzione peraltro molto complessa - non è quella che viene fuori dall'analisi degli studiosi dell'«International Council on the Future of the University».

È chiaro che non si tratta del fatto che la ricerca metta impietosamente a nudo diverse storture del nostro sistema universitario e che muova aspre critiche a molteplici suoi aspetti, ma è proprio che l'analisi non rispecchia quella complessità del fenomeno che, per quanti aspetti negativi possa avere, non merita di essere inquadrato in un obiettivo unidimensionale. Ci ri-

Rapporto Icfu: ovvero - secondo l'autore - una veduta deformata del panorama accademico italiano.

feriamo, ad esempio, alla netta critica che si fa al nostro sistema universitario per non aver introdotto il numero chiuso e per avere, anzi, liberalizzato l'accesso ai corsi. A tale riguardo, pur potendosi senz'altro ammettere che una simile politica sia stata fonte di difficoltà di gestione del sistema, non sembra ragionevole non soffermarsi affatto sulle problematiche di ordine sociale che l'hanno determinata e sulla circostanza che, quanto meno, la liberalizzazione dell'accesso e dei piani di studio ha positivamente influito nel senso di dare al sistema una flessibilità che prima non aveva e nel rispondere ad una domanda di scolarizzazione ai livelli più alti che proveniva, negli anni '60, da ampi strati della società italiana. In altri termini, il rapporto si limita a fare il discorso riduttivo dell'inadeguatezza della struttura senza spendere una parola sul fatto che, in qualche modo, la società italiana ha dato, attraverso la sua istituzione universitaria, una notevole risposta ad una pressante richiesta di scolarizzazione.

D'altra parte l'analisi è stata effettuata in un arco temporale - tra il 1978 e il 1980 - in cui già non si poneva più il problema della difficoltà di rispondere a una crescente domanda di istruzione universitaria che, anzi, manifestava fin da allora una spiccata tendenza alla «crescita zero». È possibile che un simile aspetto del fenomeno sia sfuggito ai ricercatori dell'ICFU? Sembra verosimile di sì. Ma può anche darsi, ed è forse ancora più probabile, che essi non abbiano ritenuto di soffermarsi su una circostanza che, dal loro punto di vista, non sembra molto importante, proprio perché essi partono da chiare premesse ideologiche. In base a tali premesse il sistema universitario, più che essere visto come una realtà profondamente immessa in un determinato contesto sociale - e da esso in qualche modo

inevitabilmente condizionato -, viene considerato come una torre di avorio che non può non essere isolata da situazioni diverse da quelle che determinano il miglior funzionamento del sistema, con riferimento a parametri puramente ed esclusivamente qualitativi. D'altra parte, che l'ottica degli estensori del rapporto sia proprio questa, mi sembra dimostrato anche dal giudizio positivo che essi danno - e che ovviamente si condivide in pieno - sulla «Libera Università Internazionale degli Studi Sociali» e sulla Scuola Normale di Pisa.

Ora, ci sembra che delle istituzioni universitarie non si possa avere un'idea fondamentalmente astratta e, in certa misura, totalizzante, che le imbrigli in un utopistico modello secondo cui «aut sint ut sunt aut non sint», dimenticando che esse debbono servire una determinata società in determinate condizioni. Un'analisi che voglia essere puntuale dovrebbe tener conto della complessità del fenomeno esaminato e astenersi dal prefigurare risposte che corrano il rischio di sembrare astratte in un determinato contesto. Ci riferiamo, per questo particolare aspetto, alla soluzione che il rapporto propone per il problema della diversificazione delle strutture universitarie. Un'alternativa che si propone alle Università statali, per le quali gli estensori del rapporto non mostrano molta simpatia, è la creazione di piccole ed efficienti istituzioni universitarie non statali sul modello, appunto, della «Libera Università Internazionale degli Studi Sociali». È ovvio che simili istituzioni possono garantire una maggiore efficienza, ma quali sarebbero i costi per realizzare nell'attuale contesto sociale ed economico una rete di piccole istituzioni di insegnamento superiore altamente specializzate? E poi, le tradizioni culturali del nostro Paese, che ha visto nascere l'Università più di sette secoli orsono, potrebbero consentire un robusto innesto nel sistema universitario italiano di strutture che si rifanno ad una cultura, segnatamente quella anglo-sassone, completamente diversa? Ecco quindi che la soluzione prospettata si rivela astrattamente illuministica, tant'è vero che la recente riforma universitaria ha scelto, per la diversificazione, una strada completamente diversa, che punta essenzialmente sulla diversificazione dei titoli e dei corsi e anche delle strutture, con la creazione del dipartimento, ma sempre nell'ambito dello stesso tipo di sistema universitario.

Non è certamente nostra intenzione di voler criticare il rapporto sulle Università italiane in base a una pregiudiziale di ordine puramente concettuale. D'altra parte, sarebbe scorretto, proprio sotto l'aspetto più squisitamente culturale, stigmatizzare delle prese di posizione che rispecchiano un «background» socio-culturale diverso dal nostro. Anzi, sotto questo profilo, va dato atto ai responsabili della ricerca dell'onestà intellettuale che li ha portati a ribadire spesso la difficoltà incontrata nell'analisi di un fenomeno socio-culturale a loro non familiare e, per certi

versi, al limite della comprensibilità. Proprio sulla base di queste considerazioni non mi sembra il caso di insistere sull'opportunità di controbatte punto per punto le deformazioni della realtà che il rapporto contiene purtroppo abbondantemente. Ci sembra, ad ogni modo, lecito osservare che alcuni aspetti del mondo universitario italiano sono stati esaminati con una notevole superficialità e questa circostanza indubbiamente nuoce alla credibilità complessiva del rapporto. Ad esempio, nell'esaminare la svolta culturale che si determinò nel mondo accademico italiano subito dopo la caduta del fascismo, il rapporto dice che «numerosi ricercatori italiani ed intellettuali lasciarono l'idealismo per indirizzarsi verso movimenti stranieri come il marxismo e lo strutturalismo con un ardore che non fece altro che rimpiazzare vecchi miti con nuovi. Nel campo umanistico lo strutturalismo e la semantica sono stati importati principalmente dalla Francia; nel campo scientifico la dipendenza dall'America è stata ovvia e in certa misura dannosa». Ora, a prescindere da qualche inesattezza di carattere temporale in questa notazione storica, mi sembra estremamente semplicistico, e sostanzialmente non corrispondente alla realtà, liquidare il travaglio culturale degli intellettuali italiani entro questi parametri francamente riduttivi. A tal riguardo, gli estensori del rapporto avrebbero potuto più proficuamente seguire due strade: o fare una analisi più puntuale del fenomeno o astenersi da qualsiasi richiamo storico. Anche in questa seconda ipotesi l'economia complessiva del rapporto non ne avrebbe sicuramente risentito.

Ma passiamo ad un altro argomento. Il rapporto insiste, in maniera che si potrebbe quasi dire ossessiva, sulla durezza della contestazione studentesca nelle Università italiane. Il corpo docente risulterebbe quasi completamente in balia di una minoranza (ma sembrerebbe addirittura maggioranza!) di studenti violenti, costantemente in bilico tra la delinquenza comune ed il terrorismo politico. Ecco, questo è l'aspetto francamente inaccettabile del rapporto. Di una situazione chiaramente patologica, e del resto ascrivibile a un fenomeno che non è stato certamente peculiare della realtà universitaria italiana, è stata fatta un'analisi molto superficiale e distorta. Per la verità, poi, non ci saremmo aspettati che iscrizioni irriverenti verso il corpo docente, iscrizioni che pure sono apparse sui muri delle Università di mezzo mondo, venissero addirittura riportate, quasi fossero una sorta di «italian graffiti», nelle pagine di un rapporto cui, forse, non avrebbe nociuto un più profondo rigore scientifico. Tale peculiarità del rapporto rischia di venire maggiormente recepita dall'opinione pubblica, anche non italiana: non a caso su di essa ha insistito un organo di stampa, solitamente attento ai problemi culturali più rilevanti, come il «The Times Higher Education Supplement» (ci riferiamo a quanto pubblicato sul numero del 5 febbraio 1982).

Ci sarebbero poi altri punti del rapporto che dovrebbero essere considerati per la loro superficialità, quali, ad esempio, l'analisi del sistema di valutazione nelle Università italiane e il repertorio delle attività di ricerca scientifica universitaria. Sul primo punto, vorremmo solo dire che ci sembra francamente riduttivo parlare di inflazione del punteggio o dare delle Università lapidaria definizione di «fabbriche di esami»; sul secondo vorremmo, invece, puntualizzare che forse sarebbe stata più utile un'analisi meno frettolosa e più articolata.

L'ultima nostra osservazione sul rapporto dell'«International Council on the Future of the University» è di ordine metodologico, riguardo la scelta di intervistare, sul problema esaminato, un gran numero di personalità sia del mondo accademico che di altri settori. È un metodo che può risultare senz'altro valido. Ci sembra tuttavia innegabile che, con questo sistema, ci sia sempre il rischio di avere una visione parziale, o quanto meno deformata, del fenomeno su cui si indaga. Molto saggiamente i Romani ricordavano che ci sono sempre «tot capita tot sententiae» (del resto la soggettività dei giudizi è propria della natura umana); ma, allora, siamo pro-

prio sicuri che un'analisi fatta sulla base di pareri espressi sia sempre obiettiva e, soprattutto, scientificamente valida? Ci sono indubbiamente - è vero - degli argomenti di indagine per i quali il metodo di ricerca basato sull'intervista è più che sufficiente. Ci chiediamo tuttavia: un argomento di analisi come il sistema universitario di un determinato Paese può essere validamente affrontato solo sulla base di opinioni registrate? L'immagine dell'Università italiana che vien fuori dal rapporto dell'«International Council on the Future of the University» non sembra confermarlo.

A tale riguardo non possiamo non ricordare che, oltre all'annuale rapporto del CENSIS sulla situazione sociale del Paese (in cui l'argomento dell'istruzione universitaria viene ampiamente trattato), proprio nel periodo in cui la indagine è stata espletata veniva pubblicato, a cura del Ministero della Pubblica Istruzione, uno studio approfondito sull'Università italiana (ci riferiamo al volume: «Situazione dell'Università italiana», a cura di vari autori, edito da Le Monnier nel 1978). Forse la ricerca dell'«ICFU» avrebbe potuto tenerne conto con qualche vantaggio.

abstract

The ICFU Report on Italian universities

A group of foreign scholars recently drafted a report on the Italian university system, on behalf of the «International Council on the Future of the University» which had previously conducted a survey on western Universities in 1975.

Roberto De Antoniis' article is a critical review of the report, showing how the survey presents a highly warped picture of Italy's academic world. The main criticism levelled against these foreign researchers is that they set out with clearly-defined ideological preconceptions which necessarily conditioned the whole report. Here is one example quoted by De Antoniis: the report is almost obsessive about the strength of student protest, giving the impression that the teaching staffs appear to be completely at the mercy of a minority (which is apparently a majority) of violent students, constantly torn between behaving as common criminals and

political terrorists. While this may have been (partially) true until a few years ago, it is certainly not so in 1982.

Other criticisms made by the author refer to their appraisal of the assessment system, by trying to set an objective value on a number of interviews conducted by the researchers on personalities from the academic world and other spheres in regard to the university question.

De Antoniis concludes his very clear-sighted analysis of the «International Council on the Future of the University» scholars' report, by stating that they would have done much better if they had kept to the very latest statistical surveys: for example, the CENSIS report on the Italian social situation, and the Report published by the Ministry of Education on «The State of the Italian University».

Le Rapport ICFU sur l'université italienne

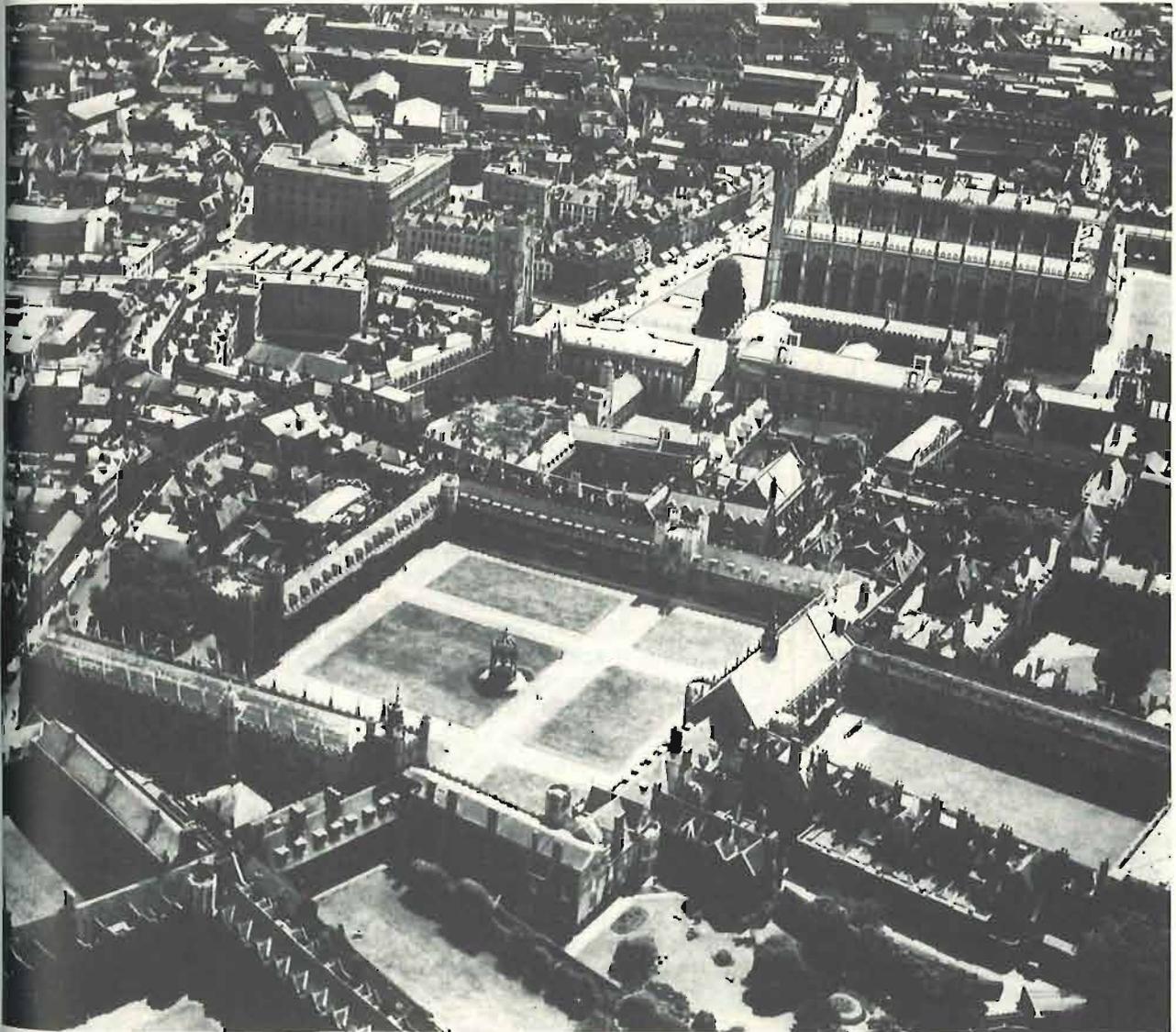
Un groupe de chercheurs étrangers a récemment dressé un Rapport sur le système universitaire italien pour le compte de l'«International Council on the Future of the University» qui déjà en 1975 avait mené une enquête sur les universités occidentales.

Dans cet article, Roberto De Antoniis fait une lecture critique de ce rapport et montre comment cette enquête présente une image très fautive du monde académique italien. Le principal reproche à l'égard des chercheurs étrangers est qu'ils partent de prémisses idéologiques évidentes qui conditionnent nécessairement tout le rapport. In exemple: l'enquête - dit De Antoniis - insiste de façon quasi obsédante sur l'apreté de la contestation estudiantine: le corps enseignant semblerait être presque entièrement à la merci d'une minorité (qui semble ensuite une majorité) d'étu-

diants violents, constamment à mi-chemin entre la délinquance ordinaire et le terrorisme politique. Or, si cela était vrai (en partie) jusqu'il y a quelques années, il ne l'est certes pas en 1982.

D'autres remarques critiques de l'Auteur portent sur les jugements exprimés sur le système d'appréciation et sur le fait d'attribuer une valeur objective à des interviews des chercheurs à des personnalités du monde académique et d'autres secteurs sur la question universitaire.

A ce sujet - conclue De Antoniis dans son analyse lucide - il aurait mieux valu que les chercheurs de l'International Council on the Future of the University s'en tiennent aux enquêtes statistiques les plus récentes: voir le rapport du CENSIS sur la situation sociale italienne, voir l'étude du Ministère Italien de l'Education Nationale sur la situation de l'Université italienne.





Attitudini e classi sociali: accesso e riuscita nell'istruzione superiore

di Sabina Addamiano

Da lungo tempo, l'INED (Institut National d'Etudes Démographiques) si è interessato all'interazione dei diversi fattori che nella società limitano l'eguaglianza delle possibilità di accesso all'istruzione. Esso ha promosso diverse indagini miranti ad una più esatta definizione del «livello intellettuale dei bambini in età scolare». Nello studio che analizziamo ora e che è stato pubblicato su *Population*, n.

aprile 1981, Alain Mingat ha utilizzato alcuni dei dati INED per saggiare la coerenza della selezione sociale nel settore dell'istruzione, assumendo come elementi di valutazione il Q.I. del quoziente d'intelligenza e la riuscita nell'Università. Lo studio si articola in due parti distinte, una dedicata all'istruzione pre-universitaria, e l'altra alla selezione che si verifica all'interno dell'università stessa; ma l'Autore avverte - e i risultati della sua ricerca confermano questa asserzione - che bisogna considerare l'università come l'ultimo anello di un ciclo educativo da analizzare nella sua globalità.

Una serie di meccanismi, sociali e motivazionali, agisce infatti ad entrambi i livelli dell'istruzione, pre-universitaria ed universitaria.

Nella prima parte della sua indagine, Mingat definisce la popolazione studentesca in rapporto alla classe di età corrispondente presa nella sua totalità, cercando in particolare di «misurare l'importanza rispettiva dei fattori intellettuali e sociali nel manifestarsi della selezione primaria e secondaria», evidenziando, così, i meccanismi che intervengono nell'orientamento e nella scelta del tipo di istruzione secondaria.

Nella seconda parte del suo lavoro, l'Autore sottolinea invece la specificità delle differenti discipline per quanto riguarda la selezione all'interno dell'istruzione universitaria. È interessante sottolineare, a questo punto, le singolarità del metodo adottato da Mingat. Egli, ricercando i fattori associati alla riuscita e al fallimento, e analizzando le possibilità di riuscita nelle varie discipline, giunge di rimando a cogliere le modalità di accesso e le motivazioni per le scelte delle varie discipline, individuando un forte processo di autoselezione da parte degli studenti. Questi, infatti, anticipano in media le loro possibilità oggettive di riuscita, accentuando in tal modo il generale processo di selezione.

Sulle tracce di un criterio di coerenza «sociale» del fallimento o della riuscita negli studi. Ma il meccanismo dell'auto-selezione rischia di rendere più complesso ogni parametro...

Selezione universitaria e comportamenti individuali nella scelta degli studi

Generalmente, nota l'Autore, il tasso di riuscita si calcola rapportando il numero dei promossi a quello degli iscritti; ma bisogna tener conto anche della popolazione su cui tale selezione si esercita, avendo ben presenti due fattori:

— l'università costituisce la fase finale di un sistema di istruzione assai selettivo, dal momento che solo il 20% di una generazione giunge all'istruzione superiore;

— si produce una «auto-selezione» relativamente piuttosto forte perché, al momento dell'iscrizione all'università, i nuovi studenti fanno la loro scelta tra i differenti indirizzi tenendo conto la loro scelta tra i differenti indirizzi tenendo conto dell'interesse della disciplina in se stessa, dei vantaggi legati alla professione che potranno esercitare, e delle possibilità di riuscita che ritengono di avere in base alle proprie capacità. Vi è dunque un rapporto di reciprocità tra l'orientamento che avviene in funzione delle previsioni dello studente in materia di selezione, e la selezione in se stessa; le caratteristiche di questa selezione, inoltre, sono lega-

te a quelle della popolazione che ha deciso di iscriversi alle varie discipline.

Studiare la selezione universitaria significa dunque, secondo Mingat, analizzare i ruoli rispettivi e interdipendenti dell'auto-selezione che gli studenti si impongono, e della selezione che subiscono da parte dell'istituzione universitaria. È necessario altresì considerare questi fattori nel loro complesso, dal momento che - avverte l'Autore - l'auto-selezione può giocare ruoli differenti a seconda delle discipline o dei tipi di formazione.

Essendo però la selezione universitaria a guidare le scelte in partenza, si esamina anzitutto il modo in cui essa viene operata dall'istituzione che fornisce l'istruzione.

Per questa parte, Mingat utilizza dati risultanti da un'inchiesta effettuata all'università di Digione. Confrontare complessivamente i promossi agli iscritti è a suo parere fuorviante, poiché si tralasciano differenze considerevoli (età, sesso, indirizzo...).

Esaminando invece i tassi di riuscita a seconda delle discipline, questi risultano assai diversi tra loro, e riassumono iter scolastici assai variabili. I tassi di riuscita sono particolarmente bassi in medicina e in scienze matematiche e fisiche; queste attirano pertanto gli studenti provenienti dai tipi di baccalaureato più selettivi. Inoltre, in queste discipline i «fallimenti» consistono per lo più in voti bassi riportati in esami effettivamente superati.

Al contrario, nella facoltà di lettere, l'eliminazione dovuta a voti bassi gioca un ruolo minimo.

A questo punto, Mingat tenta di spiegare il fallimento o la riuscita in base a caratteristiche individuali dello studente. È da notare che, anziché adottare un modello tradizionale che accoppia a due a due le variabili, egli ha preferito costruire un modello che tenesse contemporaneamente conto di tutte le variabili, eliminando in base a tests statistici quelle che non incidevano sul fenomeno preso in esame. Questo modello è stato verifica-

to sia per le differenti discipline che per diversi tipi di popolazione; Mingat propone come campione-tipo la popolazione degli iscritti al primo anno di medicina. Qui le variabili più importanti risultano essere il baccalaureato di provenienza (tipo e media del risultato degli scritti) e l'età dello studente.

Il baccalaureato di provenienza è determinante, poiché gli studenti non forniti di baccalaureato in matematica o scienze naturali hanno possibilità di riuscita quasi nulle. Risultano comunque favoriti gli studenti con baccalaureato in matematiche elementari.

La media dello scritto di baccalaureato può modificare questa gerarchia: un punto di più di media allo scritto aumenta le possibilità di riuscita del 9,2%.

Accanto a questo fattore, l'età ha un'importanza notevole: la probabilità di riuscita cala del 6,2% per ogni anno in più. In parte legata all'età la variabile «studi precedenti» è altrettanto significativa. In effetti, gli studenti che dopo il baccalaureato hanno frequentato una classe preparatoria, a parità di altre condizioni, aumentano le loro probabilità di riuscita del 31,8% rispetto a coloro che provengono direttamente dal baccalaureato (da questo valore bisogna togliere il 6,2% dovuto all'anno di età in più).

Oltre a queste variabili principali, ve ne sono altre due più modeste ma significative che integrano il quadro tracciato da Mingat:

— a parità di condizioni, i giovani di origine rurale hanno maggiori possibilità di riuscita (ma, avverte l'Autore, ciò è forse dovuto al tipo di campione);

— le disponibilità economiche dei genitori danno uno scarto del 10% tra uno studente i cui genitori hanno delle entrate di 2000 franchi al mese, ed uno i cui genitori hanno entrate di 7000 franchi al mese, a vantaggio di quest'ultimo.

I coefficienti individuati possono essere utilizzati per fare previsioni relative a un qualunque studente. Questi coefficienti sono stati usati per diverse disci-

pline, tenendo conto del fatto che, sebbene ogni disciplina operi la selezione in modo diverso, vi sono un certo numero di costanti che si manifestano in modo più o meno marcato. Si notano pertanto, osserva l'Autore, le seguenti linee di tendenza: — vi è un importante effetto delle variabili relative all'origine e alle capacità scolastiche dello studente (tipo di baccalaureato e media ottenuta);

— in tutte le discipline, i più giovani riescono meglio;

— in quasi tutte le discipline, gli studenti di origine modesta hanno risultati inferiori a quelli degli studenti provenienti da ambienti più favorevoli. Questo fenomeno, marginale nelle facoltà scientifiche, è importante in quelle letterarie;

— in generale, a parità di altre condizioni, gli studenti provenienti dall'insegnamento secondario pubblico hanno risultati universitari migliori (ma a Lettere Moderne si verifica il contrario);

— la variabile «condizioni di vita» non sembra essere molto importante.

Questi i principali risultati dell'indagine di Mingat. Essi illustrano i processi di selezione messi in atto dall'università; e al tempo stesso chiarificano le modalità con le quali si effettua la scelta della facoltà in base al meccanismo dell'auto-selezione. L'analisi di questo meccanismo costituisce la parte conclusiva della ricerca di Mingat.

Auto-selezione da parte dello studente e scelta dell'indirizzo

L'ipotesi su cui poggia questa ultima parte - certo la più singolare di tutta la ricerca - è quella di una decisione individuale e razionale da parte dello studente, che consideri tutti gli aspetti positivi e negativi delle differenti discipline. Vi sono dei fatti - osserva l'Autore - che permettono di introdurre un modello decisionale. In primo luogo, osservando i risultati a seconda del tipo di baccalaureato, e quelli a seconda della categoria socio-professionale di appartenenza,

otteniamo dei tassi di riuscita medi assai simili, con differenze di origine non evidente.

Le differenze dovute alla diversa estrazione sociale sono estremamente deboli: i figli di operai e quelli di quadri superiori e di liberi professionisti hanno dei tassi globali di riuscita molto vicini. Sarebbe tuttavia azzardato affermare che nell'università non vi è selezione sociale. In effetti, questa apparente assenza di scarti sociali deriva dalla combinazione di due fenomeni le cui conseguenze si annullano.

In primo luogo, in quasi tutte le discipline si verifica una migliore riuscita degli studenti di origine agiata; ma, di contro e in secondo luogo, si verifica la scelta di una disciplina in cui l'auto-selezione è più forte da parte degli studenti di origine modesta. Questi accordano in effetti una grande importanza alla sicurezza, e scelgono più spesso le discipline in cui hanno maggiori possibilità di riuscita. Al contrario, gli studenti di origine agiata danno maggiore importanza alla scelta di indirizzi più prestigiosi e meglio remun-

nerati, come la medicina rispetto a lettere o all'Istituto Universitario di Tecnologia.

È possibile, afferma Mingat, calcolare il tasso di riuscita a prescindere dall'auto-selezione sociale, ipotizzando cioè un'indifferenza sociale nella scelta della disciplina. Si può osservare allora quanto l'auto-selezione sia forte, dal momento che gli studenti di origine agiata potrebbero ottenere dei tassi di riuscita più alti, mentre gli studenti di origine modesta avrebbero un tasso di riuscita molto più basso se non fossero costretti a scegliere studi meno remunerativi ma relativamente più facili.

Ritroviamo dunque, al momento dell'entrata all'università, una struttura paragonabile a quella osservata al momento dell'entrata in sesta classe, con una interazione di fattori intellettuali da una parte e sociali dall'altra. Seppure a livelli diversi, sono dunque identificabili procedure di selezione affini:

— meccanismi qualitativamente simili agiscono nei diversi momenti di scelta all'interno del meccanismo scolastico;

— questi meccanismi sono caratterizzati da una interazione tra criteri sociali, intellettuali, pedagogici ed economici;

— la dimensione sociale può essere riassunta in una maggiore attenzione al presente nelle classi non agiate, corrispondente ad un maggiore bisogno di sicurezza e al maggior peso economico dell'istruzione;

— la conseguenza di questa differenziazione sociale delle scelte educative è una distribuzione niente affatto ottimale delle capacità nei tipi di formazione più difficili e negli impieghi cui questi tipi di formazione danno accesso; se ne ricava anche che nelle classi socialmente meno agiate esistono delle riserve di capacità non utilizzate.

L'Autore nota anche che a tutti questi complessi fattori e alla loro interazione occorre aggiungere un ulteriore dato, che è quello dell'offerta di istruzione da parte delle istituzioni scolastiche. Questa offerta varia da luogo a luogo, e contribuisce anch'essa a canalizzare la domanda al momento della scelta.

abstract

Skills and social class: access to, and success in higher education

To see if social factors restrict equality of opportunity in respect of access to education, Ined - the 'Institut National d'Etudes Démographiques' - has carried out a number of surveys which the French scholar, Alain Mingat, has analyzed.

His study is divided into two clearly distinct parts: the first is devoted to pre-university educa-

tion, and the second part deals with selection within the university.

Ningat studies achievement in higher education in terms of social class, noting that achievement is practically independent of the profession of the students' parents. The breakdown of students does depend upon their social background as far as different

disciplines are concerned. In other words the students themselves select their own disciplines, choosing those in which they feel they will perform best.

But the consequence of this social differentiation of academic choice, according to Mingat, is that the distribution of skills in the more difficult courses, and the types of career to which these courses lead is far from optimal; it transpires that even in the socially less well-off classes there exists a pool of unused skills.

résumé

Attitudes et classes sociales: accès et réussite dans l'enseignement supérieur

Quels sont les facteurs qui limitent les possibilités d'accès à l'éducation sur un pied d'égalité dans notre société? L'INED, l'Institut National d'Etudes Démographiques, a mené des enquêtes à ce sujet: le savant français Alain Mingat analyse cela. Son étude comprend deux parties différentes: la première concerne les études pré-universitaires, la deuxième a trait à la sélection

qui s'opère au sein même de l'université. Mingat examine, entre autres, la réussite dans les études supérieures d'après la classe sociale d'appartenance et il souligne que, alors que les taux de réussite sont pratiquement indépendants de la profession des parents, la répartition des étudiants dans les diverses disciplines universitaires varie, vice versa, selon la classe

sociale. Partant, il n'y a pas de sélection, car il y a une auto-sélection initiale des étudiants qui choisissent les disciplines dans lesquelles ils estiment pouvoir réussir. Toutefois, remarque le chercheur français, la conséquence de cette différenciation sociale des études n'est nullement une distribution optimale des capacités dans les types de formation et dans les occupations auxquelles ils donnent accès; il s'ensuit qu'il existe des réservoirs de capacités non exploitées même dans les classes sociales les moins favorisées.





Il laureato non è più uno sconosciuto

di Fabrizio Ferragni

In Italia, mai come in questo ultimo anno, si stanno registrando numerose indagini sul «prodotto finito» dei nostri atenei: i laureati. Tutta un'attendibile serie di studi e ricerche ci ha fornito un identikit preciso dello studente che termina gli studi universitari. In termini complessivi, e per facoltà, il quadro finale è estremamente interessante; gli stessi risultati, a cui approdano le indagini conoscitive e statistiche svolte, non sono per nulla scontati, anzi.

In generale, il dato che più colpisce — non tanto gli addetti ai lavori, che sono sicuramente a conoscenza della tendenza in atto, quanto l'opinione pubblica — è l'altissima percentuale di «mortalità accademica»: non a caso questo è stato il punto di partenza delle ultimissime proposte di legge per una modifica degli studi universitari. È risultato che su dieci studenti che scelgono d'intraprendere gli studi accademici, soltanto tre arrivano al termine degli studi; e uno solo di loro riesce a compiere il percorso universitario nel tempo previsto dal proprio piano di studi statutario: vale a dire che appena il dieci per cento degli studenti si laurea in corso. Questa tendenza — per nulla occasionale, ma radicata nel tempo — risulta confermata da altre cifre, non ultima quella che

ci dice che in Italia, negli ultimi tre anni, è in atto una tendenza spiccata al decremento del numero dei laureati.

L'università — come è stato osservato in più occasioni — è attualmente nell'evidente incapacità di fornire un *out-put* appena adeguato all'*in-put*. Basta considerare che i quasi 73 mila laureati del 1980 vanno rapportati a più di un milione di studenti universitari (per essere precisi, la popolazione studentesca degli atenei italiani è ipotizzabile, nell'anno accademico 1981-82, in circa 1.019.000 unità). Il sistema universitario sembra dunque non funzionare proprio nel compito che gli appartiene più degli altri: la formazione di un numero adeguato di laureati.

Gli alti costi sociali di un sistema d'istruzione accademica che non è convenientemente produttivo in termini di *out-put*, sono la prima conseguenza negativa, e da tenere nella giusta considerazione.

Quello che appare con maggior evidenza è la mancanza di uniformità per quanto concerne la distribuzione dei laureati nei vari settori disciplinari. Nel campo medico, tanto per fornire un esempio, si passa da un 8,4 per cento di laureati nel 1972 a un 19,5 per cento nel 1980; significativo è poi il costante decremento dei laureati nel campo

Identikit di una figura inflazionata

letterario e in quello economico, dove si passa, rispettivamente, dal 40,4 per cento del 1972 al 25,1 per cento del 1980, e dal 14,2 per cento del 1972 all'8,2 per cento del 1980 (1).

Di fronte a questi dati nazionali — adesso passeremo ad esaminare i risultati delle inchieste condotte per facoltà —, una prima conclusione che si può trarre è l'assoluta mancanza di correlazione tra l'offerta di laureati e le reali esigenze della società italiana: ciò è assai chiaro per gli studi medici, dove il fenomeno del forte decremento del numero della «matricola» non interesserà ancora il *trend* positivo del numero dei laureati. Una considerazione va anche ai costi sociali ed economici di un sistema universitario che non sia convenientemente produttivo in termini di «prodotto-finito».

Veniamo ora alle recenti quattro ricerche sui laureati per discipline accademiche. Le indagini in questione hanno esaminato gli studenti universitari che hanno ultimato i loro studi presso le facoltà di Lettere e Filosofia, di Medicina e Chirurgia e di Giurisprudenza. Queste tre facoltà,

(1) v. Roberto De Antoniis, in *Annali della Pubblica Istruzione*, n. 6, 1981.

in termini di numero di laureati, rappresentano circa il 50 per cento di «dottori» italiani: una chiave di lettura significativa di tutto il nostro sistema universitario.

Il laureato in Lettere e Filosofia trova solo lavoro precario

L'inchiesta sui laureati di questa facoltà è stata condotta nei primi mesi del 1979 (2): sono stati intervistati 600 (il 4,6 per cento) dei 13.182 studenti laureatisi in Lettere, Filosofia e Lingue (i tre principali corsi di laurea presenti nella facoltà) tra il 1973 e il 1977 in quattro atenei italiani: l'Università Statale e la Cattolica di Milano, lo Studium Urbis di Roma e la Statale di Catania; un campione più che attendibile. L'indagine, curata dall'Ufficio studi e programmazione del ministero della Pubblica Istruzione, è stata svolta in collaborazione con l'Istituto dell'Enciclopedia Italiana.

Le domande del questionario erano ben 68, e gli elementi emersi sono stati quindi molti.

Per iniziare, l'età media dei dottori è risultata pari a 24,87 anni: il tempo impiegato da ogni studente per laurearsi è stato, in altri termini, di quasi cinque anni e mezzo, vale a dire — sempre mediamente — un anno e mezzo «fuori corso». La scelta della facoltà è stata determinata, nel 73,3 per cento dei casi, dall'interesse per le materie. Il 73,9 per cento degli intervistati proveniva dal liceo classico; il 15,5 per cento dal liceo scientifico (il restante 10,6 per cento dagli altri 75 indirizzi della scuola media secondaria superiore). La votazione finale, quella di laurea, è stata decisamente buona: il 50 per cento ha ottenuto 110 o 110 e lode; il voto-medio è stato di 106,5.

Dopo queste prime notizie accademiche, il questionario poneva delle domande che chiedevano una valutazione generale sugli studi seguiti, e poi notizie

sull'inserimento nel mercato del lavoro.

Questi studenti sono rimasti soddisfatti degli studi seguiti? La risposta è risultata un po' «a sorpresa»: oltre la metà degli intervistati ha dichiarato di esserlo pienamente, dicendosi pronta a reinscriversi a Lettere e Filosofia se si ripresentasse una simile scelta.

La parte più interessante dell'indagine è certo quella relativa al periodo post-laurea. È risultato così che il 71,3 per cento dei laureati «letterati» ha cercato un lavoro e l'ha trovato; il 21,2 per cento, invece, ha cercato un lavoro ma senza alcun risultato; il 7,5 per cento non ha neppure svolto delle ricerche nel campo occupazionale (per lo più si tratta di donne, che nel frattempo, probabilmente, avevano messo su una famiglia).

Il numero di coloro che non hanno trovato un lavoro è minore tra i maschi. Il 53 per cento dei laureati ha ottenuto un'occupazione a distanza di soli sei mesi dal termine degli studi accademici.

Qual è stata, però la loro effettiva condizione lavorativa? È risultata regolare per appena il 39 per cento dei laureati; precaria (cioè con caratteri di continuità, ma al di fuori delle norme sul lavoro: il cosiddetto lavoro nero o sommerso) per il 33,2 per cento; saltuaria per l'11,8 per cento; il 2,3 per cento sono disoccupati; il 9,5 per cento cerca ancora una prima occupazione, mentre un 4 per cento non cerca affatto lavoro.

È interessante notare come tale condizione lavorativa sia diversa a seconda dell'anno di laurea degli intervistati: più si va verso il 1977, più aumenta la «precarietà» e più diminuisce la «regolarità». Gli occupati, e in particolare i regolarmente occupati, sono maggiormente frequenti tra i laureati nel corso di laurea in Lingue: tra costoro, infatti, il numero di quanti non hanno ancora trovato lavoro è di circa il 3 per cento (assai poco se confrontato con il 12 per cento dei laureati in Filosofia, e il 10 per cento dei laureati in Lettere).

Un altro aspetto interessante è

che gli occupati in modo regolare sono poco frequenti tra coloro che prima della laurea non hanno mai lavorato; l'occupazione saltuaria più praticata sono le supplenze scolastiche, seguite a breve distanza dalle lezioni (le cosiddette «ripetizioni»).

Qual è stata poi la collocazione professionale dei neo-dottori? Il 67,7 per cento insegna; il 9,7 per cento lavora nella Pubblica Amministrazione; e il restante 5,8 per cento è occupato nel settore dell'editoria e del giornalismo. La figura professionale che risulta di gran lunga prevalente è quella dell'insegnante di scuola secondaria superiore: a Catania sembra la «soluzione» di lavoro pressochè esclusiva. A Roma, anche se il dato era tutto sommato immaginabile, è molto forte la presenza di impiegati (il 34,4 per cento dei laureati in Lettere e Filosofia e in Lingue), tutti sistemati nei diversi ministeri, enti assistenziali e previdenziali.

La femminilizzazione dell'insegnamento risulta evidente. È comunque doveroso precisare un aspetto: dal 1975 in poi non è più rintracciabile fra gli insegnanti la posizione «di ruolo» (l'ultimo massiccio ingresso «in ruolo» è avvenuto nell'anno scolastico 1974-1975, a seguito dell'applicazione dell'art. 17 della legge n. 477 del 1974; inoltre è nello stesso periodo che vengono tenuti gli ultimi corsi abilitanti per insegnanti; adesso, con la recente legge sul «precaricato», è prevista una massiccia immissione di abilitati: circa 130 mila docenti). I laureati dopo il 1974 che hanno intrapreso la carriera dell'insegnamento vanno quindi ad aumentare il numero degli incaricati e dei supplenti, che passa dal 36,1 per cento del 1973, al 58 per cento del 1977. Il precariato, insomma, è una condizione tipica propria dell'insegnante.

Un dato che l'indagine evidenzia assai bene è il seguente: esiste un alto grado di continuità fra il lavoro svolto durante il periodo degli studi e la professione svolta dopo la laurea. Ciò vale soprattutto per i docenti e gli

(2) *I laureati in Lettere e Filosofia*, a cura dell'Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma 1982.

impiegati.

Alla fine, comunque, contrariamente a quello che si potrebbe ritenere, le aspirazioni professionali risultano essersi realizzate per la maggior parte dei neo-laureati. Un terzo di coloro che aspiravano alla carriera universitaria l'ha poi effettivamente intrapresa; chi voleva insegnare, in otto casi su dieci — in un modo o nell'altro — è poi realmente nella scuola; chi pensava a una collocazione aziendale, in sette casi su dieci è oggi impiegato. Chi risulta meno soddisfatto nell'ambito della docenza sono i laureati in Filosofia, che soltanto in un caso su quattro insegnano storia o scienze umane: la maggior parte insegnano Lettere (lo fa il 57 per cento); i laureati in Lettere e in Lingue insegnano invece ciò che hanno studiato.

Una breve parentesi vale la pena aprirla per quanto riguarda il «tipo» di scuola dove i neodottori vanno a esercitare la docenza: nel 1977, infatti, il 48 per cento di questi laureati è andato a insegnare in un istituto non statale.

Il 21,9 per cento degli intervistati svolge pure un secondo lavoro: per lo più si tratta di supplenze, di lezioni private o di lavori legati al campo dell'editoria. La retribuzione media (dichiarata) è risultata molto bassa: 315 mensili.

Soddisfatti o meno del lavoro svolto? Più della metà ha detto di sì; chi si è dichiarato insoddisfatto ha addotto come motivi la precarietà lavorativa e la scarsa retribuzione economica.

Radlografia dell'aspirante medico

Un'altra interessante indagine, condotta dal Censis (il Centro Studi Investimenti Sociali) su commissione della Fondazione «Smith Kline» e affidata ai presidi di 21 facoltà mediche, è stata esposta nel corso del 2° Colloquio nazionale su «La facoltà di medicina verso il futuro» (3). Og-

(3) v. Atti del Secondo Colloquio nazionale su «La Facoltà di Medicina verso il futuro», Roma 1982.

getto, naturalmente, gli studenti e i laureati in Medicina e Chirurgia.

Il primo dato significativo è quello relativo alla frequenza ai corsi. Al quarto anno ben il 23,7 per cento degli studenti frequenta l'università per meno di tre ore settimanali, e al secondo anno solo il 29,3 per cento degli studenti trascorre oltre trenta ore settimanali in facoltà; vale a dire che solo un terzo dei laureati in Medicina è stato impegnato a tempo pieno nello studio e nella partecipazione alla vita universitaria. Ma ancora più allarmanti sono i dati relativi alla frequenza dei futuri medici in ospedale: si pensi che il 18,3 per cento si è laureato senza aver mai frequentato un reparto clinico.

Del tutto inosservata è poi risultata la propedeuticità degli studi: se, tutto sommato, può sembrare non particolarmente grave il rilievo che il 6° anno del corso di laurea l'esame di fisica è stato superato solo dal 17 per cento degli studenti, c'è indubbiamente molto da riflettere quando si osserva che al 4° anno il 25,3 per cento degli studenti non ha ancora superato l'esame di anatomia, e il 61,5 per cento quello di patologia generale, e che, ancora, tra gli studenti del 6° anno — e quindi ormai prossimi alla laurea — l'esame di anatomia non è stato superato dal 5,7 per cento di loro e quello di patologia generale dal 10,3 per cento.

Soddisfatti o meno gli studenti? Quelli del 4° anno vedono confermate, nell'80 per cento dei casi, le motivazioni che li avevano indotti alla scelta degli studi medici; al 6° anno, però, la percentuale degli scontenti aumenta, raggiungendo il 32,9 per cento. Come a dire che, inoltrandosi nel corso degli studi, lo studente si rende sempre più conto della loro inadeguatezza e si attenua sensibilmente la componente idealistica.

E al termine dell'insegnamento universitario? Quale consapevolezza ha il neo-medico delle cognizioni e delle conoscenze da lui acquisite? Pure qui le conclusioni non sono molto confort-

tanti. Solo il 9 per cento dei laureati è soddisfatto di quanto ha appreso, e ritiene di poter essere un buon medico. Il resto, e cioè il 91 per cento dei nuovi laureati in Medicina e Chirurgia, è convinto di non avere appreso abbastanza e di lamentare lacune, talvolta anche gravi, nelle sue conoscenze professionali.

Ma come sono andati durante gli studi? Bene. Le votazioni riportate mediamente agli esami sostenuti sono alte o medio-alte (27-28 trentesimi). Chi sono coloro che giungono alla laurea? Crescono, rispetto al passato, i provenienti da famiglie modeste (il 46 per cento ha il padre con la licenza media; il 30 per cento con la sola licenza elementare); crescono i «provinciali» (la metà sono «fuori-sede»); e crescono le donne, ormai quasi un terzo di tutti gli studenti e i laureati in Medicina. Un'altra indagine sui neo-dottori è stata svolta presso la Facoltà di Medicina e Chirurgia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Roma: l'ha condotta, nel periodo aprile-giugno 1981, l'Associazione «Luigi Necchi» su 1730 laureati. (4).

L'indagine permette di seguire l'iter medico-tipo della Facoltà, dal momento dell'iscrizione, allo svolgimento della professione.

Innanzitutto la provenienza geografica dei laureati della Cattolica: per l'11,7 per cento provengono dal nord; per il 43,7 per cento dal centro (solo Roma conta il 22,8 per cento); per il 40,4 per cento dal sud e dalle isole; per il 4,2 per cento dall'estero. Durante il periodo degli studi universitari il 95 per cento aveva la residenza a Roma, grazie anche ai contributi economici di cui ha usufruito il 40,4 per cento.

Il 63,4 per cento di questi laureati aveva una solida preparazione umanistica (liceo classico), mentre un altro 10 per cento proveniva dallo scientifico. La votazione finale di laurea è sta-

(4) *Indagine sui laureati in Medicina e Chirurgia presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Roma, Roma 1982.*

ta molto elevata; il punteggio medio superava i 108/110. Un dato è indubbiamente particolare: gli argomenti — assai vari — delle tesi di laurea corrispondono spesso alla specializzazione seguita dal neo-laureato. Il 93,4 per cento dei medici della Cattolica di Roma ha infatti frequentato un corso di specializzazione tenuto presso la stessa università o presso altri istituti. Per quanto riguarda l'aggiornamento, secondo l'indagine, esistono due gruppi equivalenti: quello di coloro che vi ricorrono spesso, e quello di coloro che vi ricorrono saltuariamente o raramente.

Il giudizio degli intervistati sul livello della loro preparazione — all'opposto di quello dei laureati in Medicina e Chirurgia della Statale — è positivo: l'89 per cento la giudica adeguata o comunque sufficiente.

Per ciò che concerne l'occupazione, infine, il tempo intercorso tra la fine degli studi e l'inizio dell'attività lavorativa è stato assai breve. Gli intervistati svolgono quasi tutti più di un'attività; sono predominanti quelle di medico ospedaliero, libero professionista e medico universitario.

Giurisprudenza, una Facoltà «sicura»

La quarta inchiesta di cui parlavamo all'inizio riguarda i laureati in Giurisprudenza, che, dopo Medicina e Chirurgia, è la Facoltà più frequentata in Italia (145 mila iscritti, pari al 14 per cento degli universitari italiani), e, in assoluto, quella maggiormente scelta dalle matricole (raccoglie il 17 per cento dei neo-maturati). Una Facoltà e un corso di laurea di forte richiamo.

Una freschissima inchiesta sui laureati in Giurisprudenza nel 1977, curata dalla Fondazione Rui con il contributo dell'Ufficio Studi del ministero della Pubblica Istruzione, ci ha offerto recentemente la possibilità per un riesame di questa Facoltà e, per certi aspetti, del sistema universitario nel suo complesso (l'in-

chiesta è datata marzo 1982) (5). Nel corso dell'indagine sono stati intervistati oltre un quarto dei laureati di quattro importanti sedi universitarie: la Cattolica e la Statale di Milano, la Statale di Roma e quella di Palermo. Anche in questo caso si tratta di un campione statistico significativo e attendibile.

Prima della presentazione dei risultati specifici della ricerca, viene presentata una scheda storica sulla Facoltà di Giurisprudenza in Italia.

La Facoltà ha avuto una sensibile evoluzione. Negli anni '50 aveva un richiamo molto forte nei confronti dei giovani (era scelta da un universitario su cinque), in concomitanza, probabilmente, di un periodo di consolidamento della struttura amministrativa pubblica; negli anni '60 si è invece avuto un autentico crollo delle preferenze: gli studenti che negli anni '70 sceglievano Giurisprudenza arrivavano appena all'8 per cento; erano quelli gli anni del mito dell'industrializzazione, del fabbisogno di tecnici qualificati. Oggi, si sa, questo modello è entrato in crisi: l'azienda industriale non tira più, il terziario continua ad espandersi, è stata rivalutata l'importanza dell'aspetto gestionale, oltre che di quello tecnico, e vengono dunque riconsiderati, sia la polyvalenza formativa, che gli sbocchi professionali di Giurisprudenza.

Nel 1980, perciò, gli iscritti a «Legge» (il nome «volgare» di questo corso di studi) sono arrivati al 14% del corpo studentesco universitario, ma l'evoluzione dei laureati segue solo parzialmente quella degli iscritti: se nel 1960 i laureati erano il 23 per cento del totale dei laureati, oggi (nel 1977) sono appena il 9 per cento (nonostante che gli iscritti siano triplicati). E se, nel 1960, la percentuale di abbandoni era del 5,7 per cento, e nel

(5) *Come e dove trovano lavoro i laureati in Giurisprudenza*, a cura del Dipartimento Programmi educativi della Fondazione Rui, Fratelli Palombi Editori, Roma 1982, pp.80, L. 8.000.

1970 del 6,5 per cento, nel 1978 è salita al 32 per cento; e se, infine, nel 1960, il 60 per cento degli iscritti di quattro anni prima arrivava a laurearsi in corso, nel 1978 appena uno studente su cinque riesce a compiere questa «impresa» (a Giurisprudenza non vi è alcun obbligo di frequenza: è sufficiente uno studio «manualistico»).

Cifre e tendenze molto esplicite.

Ma la «liberalizzazione degli accessi»? Tracce di questo provvedimento si notano soltanto al momento dell'iscrizione: gli iscritti al primo anno provengono dal liceo in meno del 50 per cento dei casi... ma, alla fine, i 4/5 dei laureati proviene dal liceo. È — ha notato con felice intuizione qualcuno — una sorta di «fenomeno vendicativo» dell'istituzione universitaria che, pur avendo tollerato l'apertura indiscriminata delle sue porte e quindi l'iscrizione massiccia di non liceali, finisce per selezionare nuovamente gli iscritti, durante gli studi, praticamente nelle stesse proporzioni del '68.

Tale dato riceve una conferma indiretta dall'altro, che ci dice che quasi un terzo delle matricole non mette più piede nell'università dopo il primo anno di corso: che, magari, gli ha garantito un anno di pre-salario o il rinvio del servizio militare o la corresponsione di assegni familiari.

Così, se andiamo ad esaminare la composizione sociale dei laureati in Giurisprudenza — i quali arrivano alla laurea dopo un lungo processo di selezione, che «screma» due terzi degli immatricolati di quattro anni prima, — troviamo che è possibile parlare di tutto meno che di «università di massa» (di fatto esiste un numero chiuso rigidissimo, e salutare). I laureati costituiscono infatti solo il 10 per cento della leva anagrafica corrispondente, e hanno una composizione sociale nettamente superiore alla media nazionale.

Veniamo ora al nucleo di questa ricerca sui laureati in Giurisprudenza. Quanti di questi hanno trovato lavoro? È risultato che per i laureati in Giurisprudenza

le possibilità occupazionali, in questi ultimi tre anni, sono state migliori che in passato. Difatti, a tre anni dalla laurea, l'80 per cento di questi neo-dottori ha trovato un'occupazione stabile, e un altro 10 per cento un'occupazione precaria; dieci anni fa, invece, la percentuale di occupati (stabili e precari) non superava il 78 per cento.

Che lavoro svolgono? A tale proposito è risultato che numerosi laureati svolgono un'attività professionale dequalificata rispetto al titolo posseduto. In particolare, rispetto ai primi del '70, cresce la categoria degli impiegati di concetto. In ogni modo la maggior parte degli occupati risulta impiegato direttivo (32 per cento), poi impiegato di concetto (27 per cento) e libero professionista (25 per cento).

Terza domanda: dove lavorano. Mentre dieci anni fa — il raffronto temporale è sempre d'obbligo — era soprattutto la Pubblica Amministrazione che si doveva incaricare di drenare l'offerta, oggi, la maggior parte dei laureati va a finire nell'impiego privato: l'industria, insomma,

comincia a chiedere questo tipo di personale in termini consistenti.

Il canale dei concorsi rimane il canale privilegiato di scalata e di accesso al mondo del lavoro. Tuttavia, una notevole rilevanza la possiedono i mezzi informali di reclutamento: le eterne conoscenze famigliari e la continuazione dell'attività paterna.

Per ultimo, un interessante confronto uomini-donne. Queste ultime, infatti, registrano una maggiore regolarità e frequenza negli studi, hanno un migliore profitto e sono poi anche più soddisfatte del ciclo di studi svolto. Esse risultano altresì penalizzate al momento dell'inserimento nel mondo del lavoro. Su questo fenomeno pesa però il diverso atteggiamento dei due gruppi: gli uomini, infatti, hanno già cercato un lavoro durante gli studi accademici, e accettano spesso professioni dequalificate rispetto al titolo di studio (il fenomeno della sottoccupazione); le donne, per lo più, tendono ad inserirsi nella Pubblica Amministrazione.

Conclusioni

Se una conclusione si può trarre da queste quattro indagini, riteniamo che possa essere la seguente: coloro che prendono lo studio accademico sul serio, attualmente, sono pochi studenti; ma quelli che lo fanno, hanno poi garantito un inserimento professionale quasi immediato e soddisfacente. Sbaglia dunque chi ritiene che il destino dei laureati di oggi sia attualmente quello del «disoccupato», e che sia meglio cercare di inserirsi subito nel mondo del lavoro al termine degli studi secondari superiori. Considera l'altissima percentuale di mortalità accademica (abbandoni, cambi di corso, «fuori-corso», eccetera), ci pare che si tratti non tanto di un rifiuto della laurea come *status symbol*, quanto, piuttosto, degli inevitabili risultati a cui conduce una scuola secondaria ancora superficiale e per certi aspetti ingannatrice. Un ripudio «di comodo» del mito della laurea che ci ricorda molto la volpe fedriana.

abstract

The graduate is no longer an unknown entity

Statistics on education have at last devoted a great deal of attention to the way the Italian university functions, and particularly to the «end product» - the graduate. Some extremely interesting information has emerged, which is conditioning all the proposals and initiatives

to change the academic world. It transpires that only three of out ten «freshers» actually complete their degree, and only one of these three graduates within the minimum stipulated period. The «output» is out of all proportion to the «input» — the academic «drop-out» level is ex-

ceedingly high.

In this article, the writer examines four very recent surveys carried out among graduates from Italy's largest faculties: Arts and Philosophy, Foreign Language and Literature, Medicine and Surgery, and Law, which between them represent about 50% of all Italian «dottori» (= first degree-holders). 71% of the first degree graduates in Arts and Philosophy have found a job, but only 39% of these

graduates are in permanent employment. The others (mostly teachers) are in temporary employment. The reason for this is that for nearly ten years no public competitive examinations have been held to confer the status of «State teacher» on graduates. Nevertheless, the graduates say that they are satisfied with their work (with the Language graduates in the majority).

As far as medical graduates are

concerned, the greatest complaint is that the State Universities, educational levels are poor, despite the graduates, high examination results. Graduates from Medical faculties in non-State Universities receive a better training. Lastly, Law graduates. 90% have found a job - a highly satisfactory result, and most unexpected.

At the end of the article, the author draws a number of con-

clusions: few undergraduates take their studies seriously and it is untrue that today's graduates are doomed to end up in the dole queue. People are not rejecting the degree as a «status symbol», but they are taking the easy way out because of the alleged difficulty of university commitment (a purely subjective difficulty in view of the poor level of secondary school education they receive).

résumé

Le licencié n'est plus un inconnu

Les statistiques de l'enseignement ont récemment consacré une attention particulière au fonctionnement du système universitaire italien et spécialement à son «produit fini», les licenciés.

Des données extrêmement significatives ont apparues qui conditionnent les différentes propositions et initiatives de modification du monde académique. Il a été relevé que de dix inscrits, trois seulement obtiennent leur licence et un seulement en temps voulu, c.-à-d. en ne dépassant pas les délais prévus par son plan d'études. Le «output» ne correspond absolument pas à l'«input»: il s'agit du phénomène - très grave - de la mortalité académique. Dans son article, l'Auteur examine quatre enquêtes récentes menées sur les licenciés des

principales facultés universitaires italiennes: Lettres et Philosophie, Langues et Littératures étrangères, Médecine et Chirurgie, Droit, d'où viennent 50% des licenciés italiens. Il a résulté, entre autres, que 71% des licenciés en lettres a cherché et trouvé une place, qui toutefois n'est permanente que dans 39% des cas, alors que le reste (il s'agit surtout d'enseignants) a une occupation essentiellement «précaire». Cela s'explique par le fait que pendant près de dix ans il n'y a pas eu de concours d'aptitude à l'enseignement universitaire. Les licenciés ont néanmoins déclaré (les licenciés en langues surtout) qu'ils sont satisfaits de leur travail.

Quant à Médecine, on a relevé une préparation insuffisante des nouveaux docteurs à la fin

de leurs études universitaires dans les facultés publiques, et cela nonobstant les bons résultats universitaires remportés. Il en est juste le contraire pour ce qui est de la préparation des docteurs issus des facultés de Médecine et Chirurgie non-publiques.

Enfin, en ce qui concerne les licenciés en Droit, 90% d'entr'eux a trouvé une occupation: c'est un résultat indubitablement positif, certes inattendu.

A la fin de son article, l'Auteur tire quelques conclusions: peu sont les étudiants qui prennent leurs études universitaires au sérieux; il est erroné de croire que les licenciés sont aujourd'hui destinés à connaître le chômage; il n'y a pas un refus de la licence en tant que «status symbol», il y a plutôt un «reniement de facilité» dicté par la difficulté des études universitaires (difficulté subjective, faute d'une préparation adéquate lors des études secondaires).



Autonomia amministrativa e contabile delle università

di Giovanni D'Addona

L'art. 86, terzo comma, del D.P.R. 11/7/1980, n. 382, concernente il riordinamento della docenza universitaria, ha previsto la predisposizione di uno schema tipo di regolamento di amministrazione e contabilità generale delle Università e degli Istituti di istruzione universitaria da adottarsi con Decreto del Presidente della Repubblica su proposta del Ministero della Pubblica Istruzione, sentito il Consiglio Universitario Nazionale e di concerto con il Ministro del Tesoro.

Il medesimo articolo prevede inoltre che per i dipartimenti debbano essere dettate norme di Contabilità diretta, di gestione contabile e di emissione di mandati di pagamento presso l'Istituto tesoriere dell'Università.

Al fine di ottemperare al disposto del citato art. 86, fu costituita con Decreto ministeriale 15/10/1980 un'apposita Commissione composta da docenti universitari, da dirigenti ministeriali del Tesoro - Ragioneria Generale dello Stato - e della Pubblica Istruzione, nonché da dirigenti amministrativi e di ragioneria delle Università.

La Commissione, pur nell'angustia dei tempi concessi, ha corrisposto all'aspettativa connessa ai suoi lavori, offrendo una disciplina completa degli aspet-

ti gestionali e contabili dell'area universitaria, onde anche consentire, laddove nei limiti legislativi è garantita autonomia regolamentare o subprimaria alle Università, di impostare e discutere eventuali scelte diverse, nella estrema delicatezza della materia, attraverso un confronto di carattere derogatorio ad un modello già articolato.

Per quanto concerne la metodologia e l'organizzazione del proprio lavoro, la Commissione ha proceduto con carattere di rigorosa collegialità a ciò sospinta dall'esigenza di acquisire il frutto delle riflessioni e delle analisi dei suoi membri, in relazione alla profonda eterogeneità della loro qualificazione e della loro esperienza: ciò ha consentito di introdurre e arricchire la discussione, via via che i lavori procedevano, sulla base dei problemi, delle considerazioni e delle proposte che ciascun membro nella sua piena autonomia, esperienza e indipendenza avanzava. La Commissione ha ritenuto altresì di sollecitare la collaborazione di quei funzionari che, per specifici problemi, potevano dare un apporto costruttivo alla soluzione di aspetti settoriali. Sforzo costante della Commissione è stato quello di conciliare le esigenze conoscitive e di omogeneizzazione, a livello nazionale, della contabilità pubbli-

ca, con l'esigenza, di pari rilievo, di garantire all'autonomia universitaria strumenti, procedure finanziarie e conti pubblici idonei alla peculiare natura ed articolazione dell'attività istituzionale svolta.

Nel proprio lavoro la Commissione ha anche tratto conforto e stimolo dal reiterato richiamo della Corte dei conti, espresso anche nell'ultima relazione al Parlamento, alla esigenza di adeguamento della normativa universitaria alla normalizzazione dei conti pubblici ed alla loro nuova classificazione economica e funzionale.

Tale Commissione ha presentato il risultato dei lavori il 2 dicembre 1980.

La proposta della Commissione è stata tradotta in uno schema di decreto sottoposto al Consiglio Universitario Nazionale il quale si è espresso con parere del 29 aprile 1981 formulando talune osservazioni, alcune delle quali sono state integralmente accolte.

Inoltre è stato acquisito l'avviso del Ministero del Tesoro.

Su suggerimento di detta Amministrazione, infine, sono stati riformulati taluni articoli dello schema di regolamento in questione, talché si ritiene essere stato apprestato un sistema normativo che, pur nel rispetto dei fondamentali principi cui de-

ve ispirarsi ogni pubblica gestione, risulti tuttavia rispettoso della autonomia universitaria, costituzionalmente garantita.

Lo schema di decreto

Lo schema di decreto consta di n. 104 articoli ripartiti in otto titoli.

Il titolo I° - (artt. 1-33) riguarda la gestione finanziaria ed è distinto in sette capi, concernenti, rispettivamente, il bilancio di previsione, le entrate, le spese, il servizio di cassa, le scritture contabili, il conto consuntivo, i funzionari delegati.

Il titolo II° - (artt. 34-45) concerne la gestione patrimoniale.

Il titolo III° - (artt. 46-62) disciplina l'attività contrattuale, le procedure per le gare ed i servizi in economia.

Il titolo IV° - (artt. 63-78) regola la gestione degli Istituti ed è distinto in tre capi.

Il titolo V° - (artt. 79-94) riguarda la gestione dei Dipartimenti.

Il titolo VI° - (artt. 95-97) detta norme per la gestione dei Centri interdipartimentali, dei Centri di servizi interdipartimentali e sulle collaborazioni interuniversitarie.

Il titolo VII° - (art. 98) disciplina il controllo della gestione amministrativo-contabile delle Università attraverso il Collegio dei Revisori dei Conti.

Il titolo VIII° - (artt. 99-104) contiene disposizioni transitorie e finali.

Con riferimento all'impostazione generale dello schema normativo sono state tenute costantemente presenti le specifiche discipline contabili recentemente intervenute sia per lo Stato (legge 5/8/78 n.468), sia per gli Enti pubblici non economici di cui alla legge 20/3/75 n.70 (D.P.R. 18/12/79 n. 696), provvedendo così all'esposizione della spesa sulla base della classificazione economica e funzionale e ponendo in evidenza, per l'entrata, la provenienza degli introiti relativi, allo scopo di consentire il consolidamento delle ope-

razioni interessanti il settore pubblico.

La gestione finanziaria

Le norme del titolo I° sulla gestione finanziaria precisano la durata dell'esercizio finanziario il quale, al fine di operare l'anzidetto coordinamento con il bilancio dello Stato, coincide con l'anno solare anziché con l'anno accademico così come attualmente è statuito.

Vengono, inoltre, fissati dei termini per la deliberazione del bilancio e ribadito il principio della unicità della gestione e l'obbligo per le Università di provvedere alla redazione di un preventivo finanziario consolidato per la riassunzione delle gestioni proprie, di quelle delle Aziende Agrarie e dei Dipartimenti.

Il principio dell'integrità e universalità del bilancio, puntualmente riaffermati, ribadiscono il divieto delle gestioni al di fuori del bilancio stesso.

I termini di rappresentazione del bilancio - le cui previsioni di competenza, riassunte per titoli e categorie, sono espresse in apposito quadro riepilogativo - limitano il confronto delle previsioni stesse a quelle dell'esercizio in corso, analogamente a quanto disposto per il bilancio dello Stato.

Della determinazione dell'avanzo o del disavanzo di amministrazione, presunto al 31 dicembre dell'esercizio precedente a quello cui il bilancio di previsione si riferisce, è sancita l'esplicita descrizione in bilancio; inoltre è previsto nelle spese correnti in apposito capitolo un fondo di riserva per le spese impreviste, nonché per le maggiori spese che potrebbero verificarsi durante l'esercizio, il cui ammontare non può superare il 5% delle complessive spese correnti previste.

Circa i modi e le procedure per le variazioni di bilancio, è previsto il riferimento alle norme che disciplinano il preventivo, ponendosi particolari divieti agli storni tra gestioni di competenza e gestioni dei residui. Il Rettore inoltre può provvedere lui

stesso alle variazioni in questione in casi di urgenza, salvo lo obbligo di sottoporle a ratifica del Consiglio di Amministrazione nella prima adunanza.

In materia di gestione del bilancio, il capo secondo disciplina le entrate, contemplando i presupposti ed il momento in cui lo accertamento dell'entrata si perfeziona e sancendo l'obbligo dell'allegazione della relativa documentazione per i necessari riscontri da parte del servizio di ragioneria, cui spetta la tenuta delle prescritte scritture contabili.

I molteplici modi di riscossione sono tutti preordinati ad assicurare la rapidità e l'esattezza dell'entrata.

Il capo terzo, relativo alle fasi della gestione della spesa, stabilisce in particolare quali siano gli organi (Consiglio di Amministrazione, Rettore, Direttore Amministrativo) abilitati all'assunzione degli impegni e quali i presupposti giuridici ed i limiti che devono presiedere a tale assunzione, precisando i casi in cui l'impiego possa essere esteso ad esercizi successivi a quello in corso.

Specifiche norme trattano della registrazione degli impegni, della liquidazione e dell'ordinazione dei pagamenti - stabilendosi in via di principio che tutti gli ordinativi di pagamento debbano essere tratti sull'Istituto bancario incaricato del servizio di cassa - della documentazione da allegare al mandato di pagamento e della estinzione dei predetti titoli di spesa.

Il capo V° disciplina poi la materia delle scritture contabili per le quali è ammesso il ricorso ai sistemi di elaborazione automatica dei dati, ai fini della semplificazione delle procedure e della migliore produttività dei servizi, da concordare con la Ragioneria Generale dello Stato.

Il capo VI° raggruppa le norme riguardanti l'impostazione, la deliberazione e l'approvazione del conto consuntivo, le cui componenti (conto finanziario, conto economico e situazione amministrativa) sono analiticamente ed adeguatamente disciplinate.

Gestione patrimoniale

Le norme contenute nel titolo secondo fissano i criteri per la distinzione e la classificazione dei beni di pertinenza della Università, prescrivendo le scritture per porne in evidenza la consistenza iniziale, le variazioni che i singoli cespiti patrimoniali subiscono nel corso dell'esercizio e la consistenza finale, nonché per la ricognizione, almeno ogni dieci anni dei beni mobili e per il rinnovo, sempre ogni dieci anni, degli inventari e prevedendo le specifiche incombenze amministrative e contabili a carico dei consegnatari e le conseguenti responsabilità in caso di inadempimento.

Disposizioni particolari sono state introdotte anche in materia di cancellazione degli inventari dei beni mobili per fuori uso, perdite, cessioni o per altri motivi, di contabilizzazione dei materiali di consumo, di uso degli automezzi, di custodia e di conservazione dei materiali di scorta e di eliminazione dei crediti dichiarati inesigibili.

L'attività contrattuale

Con riguardo alla materia contrattuale contenuta nel titolo terzo, occorre premettere come la relativa disciplina si preoccupi di temperare l'esigenza di snellezza dell'azione amministrativa in questo delicato settore con la irrinunciabile necessità di apprestare un sistema di garanzie per il corretto svolgimento dei rapporti contrattuali, disponendo all'uopo opportuni controlli per l'accertamento del processo di formazione della volontà negoziale.

A tal fine è sancito l'obbligo per l'Università di provvedere ai lavori, alle forniture, alle vendite, alle permutazioni, alle locazioni ed ai servizi in genere mediante contratti solitamente preceduti da apposite gare aventi le forme dell'asta pubblica o della licitazione privata. È quindi riservato al Consiglio di Amministrazione il potere di deliberare la stipulazione del contratto e quindi di provvedere alla determinazione

delle modalità essenziali di esso, all'approvazione del relativo progetto, alla scelta della forma di contrattazione che ordinariamente coincide con l'asta pubblica o con la licitazione privata e che solo eccezionalmente può consistere nella trattativa privata, nell'appalto concorso e nel sistema della conduzione in economia.

Per la trattativa privata, accanto alle ipotesi tradizionali di ricorso ad essa analogamente a quanto stabilito per lo Stato e per la generalità degli enti pubblici, ne sono disciplinate altre, quali l'esecuzione di particolari lavori o servizi che una sola impresa possa assicurare con i requisiti tecnici ed il grado di perfezione richiesti, le locazioni attive e passive.

Norme particolari sono dedicate: alla stipulazione ed all'approvazione del contratto, al collaudo dei lavori e delle forniture, alla cauzione ed alla previsione di penali per inadempimento o ritardo nell'esecuzione del contratto, mentre la revisione dei prezzi è ammessa nei limiti previsti dalle disposizioni vigenti in materia per lo Stato.

La regolamentazione dei servizi in economia è improntata al criterio della massima semplificazione delle procedure e della effettiva economicità e funzionalità del servizio.

Gestione degli Istituti

La disciplina amministrativo-contabile degli Istituti è contenuta nel titolo quarto ed improntata ai criteri direttivi dettati dall'articolo 87 del D.P.R. n. 382 del 1980. Detta norma, infatti, ha proceduto all'elevazione, dal 10% al 40% della misura dell'anticipazione concessa dal Consiglio di Amministrazione dell'Università all'Istituto ed ha elevato a lire 4 milioni il limite di spesa consentito al Direttore dell'Istituto senza richiedere l'autorizzazione del Consiglio di Amministrazione medesimo.

La norma, inoltre, ha legittimato il Direttore dell'Istituto anche al pagamento di spese che non eccedano i 4 milioni di lire, modifi-

cando in tal modo sensibilmente la pregressa normativa in materia.

Ne è scaturita, pertanto, l'esigenza di prevedere una limitata autonomia gestionale e contabile per tali organismi universitari, prevedendo un sistema normativo che trova compiuta definizione negli articoli 65 e 66 dello schema di Decreto proposto.

Le successive disposizioni, poi, disciplinano la custodia dei beni assegnati all'Istituto, i vari tipi di fondi di cui questo può disporre, gli impegni di spesa, i registri degli impegni e delle forniture, le spese per le pubblicazioni, i documenti di spesa, gli eventuali avanzi di gestione dell'Istituto stesso.

Particolare disciplina ha trovato la materia delle prestazioni a pagamento cioè di quei particolari servizi che gli Istituti effettuano quali: analisi, controlli, tarature, prove ed esperienze per conto terzi.

Gestione dei dipartimenti

Della gestione dei Dipartimenti si occupa il titolo quinto in ossequio ai principi dettati dall'articolo 10 della legge delega n. 28 del 1980 e dall'articolo 86 del relativo decreto delegato.

Il Dipartimento ha, infatti, autonomia finanziaria ed amministrativa, propri organi di gestione, un proprio bilancio.

È stato a tal fine previsto un corpo di disposizioni che nel ribadire l'obbligo per il Dipartimento di adottare un bilancio preventivo ed un conto consuntivo, stabiliscano i relativi termini di adozione, in armonico coordinamento con la gestione finanziaria dell'Università, la durata dell'esercizio finanziario che coincide con l'anno solare, le modalità di gestione. Di notevole portata è il principio secondo cui il bilancio del Dipartimento è formulato in termini di cassa al fine di renderne la gestione più snella ed efficiente.

Specifiche norme, poi, sono dedicate alla disciplina delle entrate - specificando che queste sono riscosse per il tramite dell'Università - e delle spese or-

nate mediante mandati di pagamento tratti su apposito conto corrente bancario aperto presso il medesimo Istituto di credito che gestisce il servizio di cassa dell'Università.

La rendicontazione del Dipartimento si articola in un conto consuntivo di cassa ed in una situazione patrimoniale analiticamente disciplinati.

nuovi organismi interdipartimentali

Il titolo sesto sono dettate disposizioni per la gestione amministrativo-contabile dei nuovi organismi previsti dagli articoli 89 e 90 del Decreto delegato. Al riguardo nel mentre è previsto il riferimento alle norme contenute nel titolo quinto per la gestione dei Centri interdipartimentali, viene espressamente lasciata alla discrezionalità degli Organi competenti all'istituzione la scelta del regime contabile da applicare ai centri di servizi interdipartimentali.

Inoltre, l'esigenza da tempo avvertita di offrire da un lato alle Amministrazioni universitarie il conforto di una collaborazione proficua ed intensa per la soluzione dei complessi problemi amministrativo-contabili, dall'altro all'autorità di vigilanza uno strumento di verifica delle gestioni universitarie, ha postulato l'istituzione di un Collegio dei Revisori dei conti la cui presenza si imponeva come in tutto il settore dell'Amministrazione indiretta dello Stato. L'esigenza di detta istituzione, d'altra parte, trova conforto nell'avviso manifestato dal Ministero del Tesoro il quale osserva legittimamente che «la costituzione del Collegio di cui trattasi va posta anche in relazione alle funzioni demandate alla Ragioneria Generale dello Stato dalla legge 26/7/1939, n. 1037, concernente il compito di verificare il regolare svolgimento delle gestioni interessanti direttamente od indirettamente la finanza statale e di accertare il regolare svolgimento delle finalità istituzionali degli organismi median-

te propri rappresentanti in seno ai Collegi sindacali e di revisioni».

Disposizioni transitorie

Il titolo ottavo, infine, comprendente le disposizioni transitorie e finali, disciplina gli effetti transitori in ordine alla classificazione dei residui attivi e passivi ed ai rapporti contrattuali in corso e dispone il rinvio alle norme per l'amministrazione e la contabilità dello Stato con riguardo alle situazioni non espressamente regolate. La disciplina della responsabilità degli amministratori è puntualmente riaffermata. In ordine a quest'ultima, mentre la competenza giurisdizionale della Corte dei Conti è implicita, oltre che

«ratione materiae» anche nel sancito obbligo di tempestiva denuncia al Procuratore Generale della Corte stessa di fatti dannosi che diano luogo a responsabilità amministrativa e contabile, viene altresì esplicitamente indicato l'organo (Consiglio di Amministrazione) tenuto a tale denuncia quando il fatto sia imputabile al Rettore.

Al fine, poi, di consentire alle Università l'esercizio della potestà loro attribuita dall'articolo 86, 4° comma, del decreto delegato si è preferito non provvedere ad una elencazione delle norme ritenute inderogabili, ma di evidenziare nel corso dell'articolo del Regolamento quelle disposizioni suscettibili di modifica o di integrazione da parte dei singoli Atenei.

Integrazione al decreto delegato 382

di F.M.

Un'altra legge che deve essere segnalata per i suoi riflessi sull'ordinamento universitario è quella relativa alla «revisione della disciplina sulla destinazione del personale di ruolo dello Stato alle istituzioni scolastiche e culturali italiane funzionanti all'estero nonché connessi servizi del Ministero degli affari esteri» approvata definitivamente dalla Camera dei Deputati il 14 luglio.

Gli artt. 19 e 20 integrano infatti la normativa del D.P.R. 382/80 ammettendo ai giudizi idoneativi per ricercatori ed associati i borsisti laureati che abbiano svolto la loro attività all'estero e gli assistenti universitari in servizio presso l'Istituto universitario europeo di Firenze.

Vediamo, dunque, più da vicino queste norme che sanano delle

lacune del D.P.R. 382/80 da tempo evidenziate e censurate per la disparità di trattamento cui davano luogo.

È riconosciuto il diritto all'ammissione ai giudizi idoneativi per il ruolo dei ricercatori anche ai 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 ed ai 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 universita-

ri, 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, nonché ai borsisti laureati vincitori di appositi concorsi indetti dal Ministero degli affari esteri e dal Ministero della pubblica istruzione, i quali abbiano svolto, in tutto o in parte, la loro attività presso università estere. Lo stesso diritto è riconosciuto ai borsisti ricercatori di cittadinanza italiana dell'Istituto universitario europeo di Firenze ed ai lettori italiani presso università straniere nominati ai sensi dell'art. 17 della legge 26 giugno 1975, n. 327. Naturalmente, è richiesta anche la stessa durata del servizio prevista dall'art. 58 del D.P.R. 382/80, rispettivamente per i lettori e per le restanti categorie. Gli interessati possono partecipare alla seconda tornata dei giudizi di idoneità e, in

caso di esito negativo, ad una terza tornata. Possono presentare domanda esclusivamente presso l'Università e per la facoltà nella quale hanno svolto in parte la loro attività nel territorio nazionale. Soltanto qualora l'attività sia stata svolta per intero all'estero, gli interessati potranno presentare domanda presso un'università e per una facoltà di loro scelta.

È riconosciuta valida, conseguentemente alle nuove disposizioni, la partecipazione alla prima tornata di giudizi di idoneità di coloro che avendo i requisiti ora previsti, vi siano stati eventualmente ammessi con riserva. Se poi il giudizio sia stato negativo, gli interessati potranno partecipare soltanto alla seconda tornata. Se invece l'esito del giudizio sia stato positivo i candidati saranno direttamente inquadrati nel ruolo dei ricercatori. Infine, il servizio svolto

all'estero è riconosciuto equipollente a quello prestato presso atenei italiani al fine del completamento dell'anzianità di servizio richiesta.

Gli assistenti universitari di cittadinanza italiana in servizio presso l'Istituto universitario europeo di Firenze hanno diritto all'ammissione al giudizio di idoneità per la fascia degli associati secondo le modalità e con le procedure previste dal D.P.R. 382/80. Gli aventi titolo possono partecipare alla seconda tornata o, in caso negativo, ad una terza. La domanda di inquadramento potrà poi essere presentata al rettore di un'università e per una facoltà scelta dagli interessati. È confermata, infine, la previsione dell'art. 103 del D.P.R. 382/80 sull'equiparazione dei periodi di attività di insegnamento e di ricerca.





Decreto 10 marzo 1982, n. 162

DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 10 marzo 1982, n. 162.
Riordinamento delle scuole dirette a fini speciali, delle scuole di specializzazione e dei corsi di perfezionamento.

IL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA
Visti gli articoli 76 e 87 della Costituzione;
Visto l'art. 12, ultimo comma, della legge 21 febbraio 1980, n. 28;
Sentite le competenti commissioni permanenti delle due Camere;
Vista la deliberazione del Consiglio dei Ministri, adottata nella riunione del 5 marzo 1982;
Sulla proposta del Ministro della pubblica istruzione, di concerto con i Ministri del tesoro e della funzione pubblica;

EMANA

il seguente decreto

Capo I

PRINCIPI SULL'ASSETTO NELL'ORDINAMENTO UNIVERSITARIO DELLE SCUOLE DIRETTE A FINI SPECIALI, DELLE SCUOLE DI SPECIALIZZAZIONE E DEI CORSI DI PERFEZIONAMENTO.

Art. 1
Finalità

Le scuole dirette a fini speciali, le scuole di specializzazione e i corsi di perfezionamento fanno parte dell'ordinamento universitario e concorrono a realizzare i fini istituzionali delle Università. Presso le Università possono essere costituite:

- scuole dirette a fini speciali per il conseguimento di diplomi post-secondari per l'esercizio di uffici o professioni, per i quali non sia necessario il diploma di laurea, ma sia richiesta ugualmente una formazione culturale e professionale nell'ambito universitario;
- scuole di specializzazione per il conseguimento successivamente alla laurea, di diplomi che legittimino nel ramo di esercizio professionale l'assunzione della qualifica di specialista;
- corsi di perfezionamento per rispondere ad esigenze culturali di approfondimento in determinati settori di studio o ad esigenze di aggiornamento o riqualificazione professionale e di educazione permanente.

Art. 2
Determinazione dei posti

Il numero complessivo degli studenti da ammettere alle scuole dirette a fini speciali e di specializzazione è determinato

nello statuto delle Università in relazione alla disponibilità acquisita anche a seguito di convenzioni stipulate in conformità dell'ordinamento universitario, di idonee strutture ed attrezzature e di personale docente e non docente necessari all'efficace svolgimento dei corsi.

Tale numero può essere modificato con decreto del Ministro della pubblica istruzione su richiesta del rettore, previa motivata proposta del consiglio della scuola, da presentare non oltre il 30 novembre dell'anno accademico cui è limitata la modifica.

Per esigenze di programmazione connesse allo sviluppo economico e sociale del Paese, con decreto del Presidente della Repubblica, su deliberazione del Consiglio dei Ministri, può essere determinato, per ciascun anno accademico, il numero globale sul piano nazionale delle iscrizioni degli studenti alle scuole dirette a fini speciali e di specializzazione inerenti al settore cui si riferisce la programmazione.

Il Ministro della pubblica istruzione, in relazione alle previsioni del piano di sviluppo delle Università di cui all'art. 2 del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, e per il settore sanitario, tenuto conto anche delle indicazioni del piano sanitario nazionale, provvede a determinare per ciascuna scuola, i posti relativi, sentito il Ministro interessato.

Le Università nel caso di convenzione con enti pubblici per l'utilizzazione di strutture extra universitarie ai fini dello svolgimento di attività didattiche integrative, nonché di quelle previste dall'art. 39 della legge 23 dicembre 1978, n. 833, possono prevedere un numero di posti, in aggiunta a quelli ordinari, comunque non superiore al 30% degli stessi, riservati al personale appartenente ai predetti enti pubblici che già operi nel settore cui afferisce la scuola diretta a fini speciali o di specializzazione, fermi restando i requisiti e le modalità per l'ammissione. Nel caso di determinazione del numero programmato ai sensi del precedente terzo comma si terrà conto anche dei predetti posti riservati.

Art. 3
Uniformità di ordinamento delle scuole appartenenti alla stessa tipologia

Il Ministro della pubblica istruzione, sentito il parere del Consiglio universi-

tario nazionale, provvede, con propri decreti, a stabilire per i singoli tipi di diploma la denominazione, i requisiti di ammissione, la durata e la frequenza dei corsi, l'indicazione del numero complessivo degli esami di profitto e delle discipline obbligatorie con le connesse attività pratiche da ricomprendere nell'ordinamento degli studi, le modalità di svolgimento degli esami e del tirocinio pratico nonché le attività valutabili ai sensi del quarto comma del successivo art. 12, nei seguenti casi:

a) per i diplomi delle scuole dirette a fini speciali e delle scuole di specializzazione allorché sia necessario adeguare il nostro ordinamento alle direttive C.E.E. in materia;

b) per i diplomi delle scuole dirette a fini speciali che ai sensi del successivo art. 9 hanno valore abilitante per l'esercizio professionale.

Per le scuole di specializzazione e per le scuole dirette a fini speciali in settori riguardanti il servizio sanitario nazionale, il decreto del Ministro della pubblica istruzione sarà adottato di concerto con quello della sanità, sentito anche il Consiglio superiore di sanità.

Con decreto del Presidente della Repubblica, adottato su proposta del Ministro della pubblica istruzione, di concerto con i Ministri interessati, possono essere previsti corsi di diploma di scuole dirette a fini speciali o di specializzazione, la cui attività emerga in relazione all'attuazione di piani di sviluppo economico e sociale approvati con legge e per la cui realizzazione nell'ordinamento universitario non siano previste le corrispondenti qualificazioni professionali. Sarà agevolata l'istituzione presso le Università dei predetti corsi.

Art. 4
Organizzazione didattica

Fino a quando non interverrà la legge prevista dall'ultimo comma dell'art. 93 del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, in ordine al definitivo assetto delle strutture universitarie a seguito della sperimentazione dipartimentale, per l'attuazione delle attività didattiche programmate dai consigli delle scuole dirette a fini speciali e delle scuole di specializzazione, provvede ciascuna facoltà per la parte di propria competenza, in relazione a quanto previsto dallo statuto, ai sensi degli articoli 7, 9 e 32, comma terzo, del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382.

L'attività didattica dei professori straordinari, ordinari ed associati nei corsi delle scuole dirette a fini speciali, e nelle scuole di specializzazione costituisce adempimento dei propri doveri didattici. L'impegno didattico dei professori ordinari e straordinari nei corsi di laurea e nelle scuole di specializzazione non può comunque essere inferiore ai due terzi del loro complessivo impegno orario.

La ripartizione di tali attività e compiti è determinata all'inizio di ogni anno accademico d'intesa tra il consiglio di facoltà e il consiglio della scuola, ai sensi dell'art. 10, comma terzo, del citato decreto 11 luglio 1980, n. 382.

L'attività didattica dei ricercatori nelle

scuole dirette a fini speciali costituisce adempimento dei propri doveri didattici nell'ambito dell'impegno orario previsto dal quarto comma dell'art. 32 del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, e secondo le modalità di cui al terzo comma dello stesso art. 32.

Alle scuole dirette a fini speciali ed alle scuole di specializzazione si applica il disposto dell'art. 25 del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, oltre quanto previsto dall'art. 39 della legge 23 dicembre 1978, n. 833.

Nelle predette scuole, eventuali attività didattiche a prevalente carattere tecnico-pratico connesse a specifici insegnamenti professionali sono conferite con contratto di diritto privato a tempo determinato secondo le modalità di cui all'art. 25 del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382. La durata e la misura potranno superare il limite ivi previsto in caso di comprovata necessità e previo nulla osta del rettore che ne dà comunicazione al Ministero della pubblica istruzione.

Capo II SCUOLE DIRETTE A FINI SPECIALI

Art. 5 Ordinamento degli studi

I corsi di studio delle scuole dirette a fini speciali sono corsi ufficiali universitari, hanno durata biennale e triennale, e si concludono con il rilascio di un diploma previo superamento di un esame di Stato. La frequenza dei corsi è obbligatoria.

L'ordinamento degli studi comprende attività didattica e scientifica e un tirocinio obbligatorio, necessario per il completamento della formazione professionale.

I corsi possono essere costituiti sia con insegnamenti ad essi particolari sia con opportuni raggruppamenti e coordinamenti di insegnamenti di altri corsi di diploma o di laurea.

L'attività scientifica connessa ai corsi della scuola fa capo ai dipartimenti o, in mancanza di questi, agli istituti delle Università e si svolge nelle strutture proprie o in quelle convenzionate.

Il tirocinio si svolge, sotto la guida di un docente, presso strutture dell'Università o con esse convenzionate, anche ai sensi dell'art. 92 del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, previa proposta del consiglio della scuola, e deve essere sottoposto a verifiche e valutazioni.

Art. 6 Ammissione

Per i requisiti relativi all'ammissione ai corsi di diploma delle scuole dirette a fini speciali si applicano le disposizioni previste per l'ammissione ai corsi di laurea.

Per particolari tipi di diploma lo statuto dell'Università può richiedere, quale ulteriore requisito di ammissione, il possesso della qualifica professionale di base, fatto salvo quanto previsto nel precedente art. 3.

Qualora il numero degli aspiranti sia superiore a quello determinato per le iscrizioni, è richiesto il superamento di un esame consistente in una prova scritta, che potrà svolgersi mediante domande a risposte multiple, integrata eventualmente da un colloquio e dalla valutazione, in misura non superiore al 30% del punteggio complessivo a disposizione della commissione, del titolo di studio posseduto dagli aspiranti.

Sono ammessi ai corsi i candidati che, in relazione al numero delle iscrizioni disponibili, si siano collocati in posizione utile nella graduatoria compilata sulla base del punteggio complessivo riportato.

Art. 7 Istituzione delle scuole dirette a fini speciali

L'istituzione delle scuole dirette a fini speciali è disposta nello statuto dell'Università.

Le Università possono istituire scuole dirette a fini speciali nei limiti delle disponibilità di personale docente e non docente, nonché di idonee strutture e attrezzature, acquisite anche a seguito di convenzioni stipulate in conformità dell'ordinamento universitario, necessari all'efficace svolgimento dei corsi.

Gli statuti delle Università stabiliscono l'ordinamento degli studi, i requisiti di ammissione e le modalità di svolgimento degli esami e del tirocinio pratico, nel rispetto di quanto previsto nel precedente art. 3.

Art. 8 Consiglio della scuola

Per ciascuna scuola diretta a fini speciali, anche se comprendente più corsi o indirizzi di diploma, è costituito un unico consiglio, presieduto dal direttore.

Per la composizione e le attribuzioni del consiglio, l'elezione e i compiti del direttore si applicano le disposizioni di cui all'art. 94 del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, relativo ai consigli di corso di laurea ed al presidente, nonché ai commi secondo e terzo dell'art. 16 del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382.

Art. 9 Diplomi aventi valore abilitante all'esercizio di professioni o di titolo per l'accesso ai pubblici impieghi

Con decreti del Presidente della Repubblica, previa deliberazione del Consiglio dei Ministri, su proposta del Ministro della pubblica istruzione, di concerto con il Ministro di grazia e giustizia ed i Ministri interessati, possono essere determinati i diplomi delle scuole dirette a fini speciali che, in relazione a specifici profili professionali, hanno valore abilitante per l'esercizio delle corrispondenti professioni ovvero di titolo per l'accesso a determinati livelli funzionali del pubblico impiego per i quali non sia previsto il diploma di laurea.

I decreti di cui al precedente comma, attinenti al settore sanitario, sono adottati sentito il Consiglio sanitario nazionale.

Art. 10 Studenti

Agli studenti dei corsi delle scuole contemplate nel presente capo si applicano le disposizioni di legge e di regolamento riguardanti gli studenti universitari comprese quelle relative alle tasse e contributi, alla partecipazione e all'elezione degli organi universitari, alle norme disciplinari vigenti per gli iscritti ai corsi di laurea e, ove compete, alla fruizione dell'assegno di studio e degli altri servizi, ad esclusione di quelle che disciplinano il passaggio da un corso di laurea ad un altro.

Ai diplomati delle scuole dirette a fini speciali che si iscrivono a corsi di laurea si applicano le disposizioni che disciplinano le iscrizioni ai corsi di laurea di coloro che sono già forniti di una laurea o di un diploma, con il limite, in ogni caso, di abbreviazione del corso non superiore ad un anno.

Capo III SCUOLE DI SPECIALIZZAZIONE

Art. 11 Ordinamento degli studi

I corsi di studio delle scuole di specializzazione sono corsi ufficiali universitari. La frequenza ai corsi è obbligatoria. Alla fine di ogni anno accademico lo specializzando deve sostenere un esame teorico-pratico per il passaggio all'anno di corso successivo. La commissione d'esame, di cui fanno parte il direttore della scuola e i docenti delle materie relative all'anno di corso, esprime un giudizio globale sul livello di preparazione del candidato nelle singole discipline e relative attività pratiche prescritte per l'anno di corso. Coloro che non superano detto esame potranno ripetere l'anno di corso una sola volta.

Superato l'esame teorico-pratico dell'ultimo anno, il corso di studio delle scuole di specializzazione si conclude con un esame finale, consistente nella discussione di una dissertazione scritta su una o più materie del corso.

A coloro che abbiano superato l'esame finale viene rilasciato il diploma di specialista.

Art. 12 Istituzione delle scuole di specializzazione

L'istituzione delle scuole di specializzazione è disposta nello statuto dell'Università.

Le Università e gli Istituti universitari possono istituire scuole di specializzazione rispondenti ad esigenze di specificità professionale, nei limiti delle disponibilità di personale docente e non docente, nonché di idonee strutture e attrezzature, acquisite anche a seguito di convenzioni stipulate in conformità dell'ordinamento universitario, necessari all'efficace svolgimento dei corsi.

Gli statuti delle Università stabiliscono, nel rispetto di quanto previsto nel precedente art. 3 per ciascuna scuola di specializzazione, la durata del corso di studio, l'elenco delle materie obbligatorie di insegnamento, la loro distribuzione e la pedeguità nei diversi anni del

corso, l'eventuale indicazione delle materie opzionali, le attività pratiche da svolgere, le modalità di frequenza delle attività didattiche e pratiche, stabilendo la frequenza necessaria per sostenere gli esami annuali e finali, la determinazione del diploma di laurea richiesto per l'ammissione, le modalità di svolgimento degli esami.

Ai fini della frequenza e delle attività pratiche va riconosciuta utile, sulla base di idonea documentazione, l'attività svolta dallo specializzando in strutture di servizio socio-sanitario attinenti alla specializzazione, anche all'estero o nell'ambito di quanto previsto dalla legge 9 febbraio 1979, n. 38, in materia di cooperazione dell'Italia con i Paesi in via di sviluppo.

Fermo restando quanto previsto dalle vigenti disposizioni per le tasse erariali, i contributi a carico degli specializzandi sono stabiliti con deliberazione del consiglio di amministrazione dell'Università.

Art. 13 Ammissione

Per l'ammissione alle scuole di specializzazione è richiesto il superamento di un esame consistente in una prova scritta che potrà svolgersi mediante domande a risposte multiple, integrata eventualmente da un colloquio e dalla valutazione, in misura non superiore al 30% del punteggio complessivo a disposizione della commissione, dei titoli di cui al penultimo comma del presente articolo. Possono partecipare all'esame di ammissione coloro che siano in possesso del diploma di laurea richiesto dallo statuto dell'Università e, qualora prescritto, anche del diploma di abilitazione all'esercizio professionale.

Sono ammessi alla scuola di specializzazione coloro che, in relazione al numero dei posti disponibili, si siano collocati in posizione utile nella graduatoria compilata sulla base del punteggio complessivo riportato.

Sono titoli valutabili la tesi nella disciplina attinente alla specializzazione, il voto di laurea, il voto riportato negli esami di profitto del corso di laurea nelle materie concernenti la specializzazione e le pubblicazioni nelle predette materie.

La ripartizione del punteggio tra i titoli indicati nel precedente comma sarà determinata con decreto del Ministro della pubblica istruzione, sentito il Consiglio universitario nazionale.

Art. 14 Consiglio della scuola

Per ciascuna scuola di specializzazione anche se comprendente più indirizzi è costituito un unico consiglio presieduto da un direttore.

Il consiglio è composto dai professori di ruolo e dai professori a contratto, previsti nel precedente art. 4, ai quali sono affidate attività didattiche nella scuola nonché da una rappresentanza di tre specializzandi eletti secondo le modalità di cui all'art. 99 del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382.

Il consiglio esercita le competenze spettanti, ai sensi dell'art. 94 del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, al consiglio di corso di laurea in materia di coordinamento degli insegnamenti.

Si applicano le disposizioni di cui al secondo e terzo comma dell'art. 16 del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382.

Art. 15 Scuole di specializzazione e dottorato di ricerca

Fermo restando nella prima attuazione del presente decreto, per coloro che alla data della sua entrata in vigore siano già iscritti ad una scuola di specializzazione, il disposto del quinto comma dell'art. 74 del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, non è consentita la contemporanea iscrizione ai corsi delle scuole di specializzazione ed a quelli per il conseguimento del dottorato di ricerca.

Il consiglio delle scuole di specializzazione, in relazione ad eventuali domande di ammissione di candidati che abbiano conseguito il titolo di dottorato di ricerca, delibera specificatamente, considerato il processo formativo e la produzione scientifica dell'aspirante, un apposito piano di studi e di attività professionalizzanti, rispettando le eventuali direttive CEE in materia.

Capo IV CORSI DI PERFEZIONAMENTO

Art. 16 Istituzione

Le Università, per le finalità indicate nel precedente art. 1, lettera c), possono attivare corsi di perfezionamento di durata non superiore ad un anno anche a seguito di convenzioni, ivi comprese quelle previste dall'art. 92, secondo e terzo comma, del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, oltre che con lo Stato, la regione e gli altri enti territoriali, con enti pubblici o con privati, utilizzando eventualmente strutture ausiliarie decentrate e mezzi radiotelevisivi.

Ai predetti corsi possono iscriversi coloro che sono in possesso di titoli di studio di livello universitario.

Il corso è attivato con decreto del rettore, su conforme parere o su proposta delle facoltà interessate e previo parere favorevole del consiglio di amministrazione.

Il decreto del rettore determina i requisiti di ammissione, le modalità di svolgimento del corso e la sua durata, anche in relazione alle esigenze di coloro che già operano nel mondo della produzione e dei servizi sociali, l'ammontare degli eventuali contributi di iscrizione e ogni altra utile prescrizione.

Art. 17 Organizzazione dei corsi

Le facoltà interessate, nell'ambito dei compiti di programmazione didattica di

cui all'art. 7 del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, e di utilizzazione dei professori e dei ricercatori rispettivamente ai sensi dell'art. 9 e dell'art. 32, terzo comma, dello stesso decreto del Presidente della Repubblica, designano i professori ed i ricercatori addetti al corso.

Al coordinamento delle attività didattiche e pratiche provvede il consiglio di corso, composto da tutti i docenti interessati al corso stesso. Il consiglio elegge il direttore tenuto conto del disposto di cui al secondo e terzo comma dell'art. 16 del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382.

A conclusione dei corsi di perfezionamento, agli iscritti che a giudizio del consiglio hanno svolto le attività e adempiuto agli obblighi previsti, è rilasciato dal direttore del corso un attestato di frequenza non valutabile nell'esercizio degli uffici e delle professioni o nell'ambito della ricerca scientifica.

L'attività svolta dai professori e dai ricercatori nei corsi di perfezionamento costituisce adempimento dei propri doveri didattici nell'ambito e comunque nel limite massimo di un terzo dell'impegno orario previsto rispettivamente negli articoli 10 e 32, quarto comma, del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382.

Capo V NORME TRANSITORIE E FINALI

Art. 18 Adeguamento al nuovo ordinamento

Entro un triennio accademico dalla data di entrata in vigore del presente decreto i corsi delle scuole dirette a fini speciali o di specializzazione o di perfezionamento previsti nel precedente ordinamento, a conclusione dei quali si conseguono diplomi universitari, quale ne sia la denominazione, ove possano rientrare in una delle tipologie del capo II e III del presente decreto devono essere adeguati alle disposizioni dello stesso. Decorso detto termine tutte le scuole e i corsi, che non risultino corrispondenti alle previste tipologie, sono soppressi con decreto del Ministro della pubblica istruzione, adottato sentita l'Università interessata.

Restano fermi gli ordinamenti di scuole o istituti disciplinati da particolari disposizioni legislative, ivi comprese quelle relative alle scuole di ostetricia e per infermieri, la cui disciplina sarà riconsiderata nell'ambito della riforma degli studi di medicina.

Restano altresì ferme le disposizioni degli statuti delle Università e degli Istituti universitari che prevedono scuole che rilasciano titoli aventi valore di laurea, ovvero scuole che, nella loro unitaria costituzione, sono articolate in più corsi anche autonomi di diverso livello di studi per il conseguimento di distinti titoli finali; restano altresì ferme le disposizioni concernenti gli istituti superiori ad ordinamento speciale.

Art. 19
Convalida dei titoli conseguiti nel
precedente ordinamento

I decreti presidenziali di cui al precedente art. 9 devono contenere disposizioni transitorie per disciplinare il passaggio dal precedente al nuovo ordinamento e le condizioni e le modalità per ammettere all'esercizio delle corrispondenti attività professionali coloro che hanno conseguito il titolo in base al precedente ordinamento.

Art. 20
Borse di studio

Le borse di studio, fermo restando quanto previsto per il dottorato di ricerca, anche in relazione a quanto disposto nell'art. 74 nonché nell'ultimo comma dell'articolo 75 del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, sono attribuite agli iscritti alle scuole di specializzazione con le modalità e alle condizioni previste nell'art. 75 e seguenti del citato decreto del Presidente della Repubblica n. 382.

Per gli iscritti alle scuole di specializzazione di medicina, la disciplina delle borse di studio di cui al precedente comma, sarà riconsiderata nel contesto della riforma degli studi medici anche al fine del completo adeguamento dalle direttive CEE in materia di tempo pieno.

Art. 21
Norme di abrogazione

Sono abrogate tutte le precedenti disposizioni di legge e di regolamento relative alle scuole dirette a fini speciali, di specializzazione e di perfezionamento che siano in contrasto con il presente decreto.

Per quanto non previsto dal presente decreto si applicano, in quanto compatibili, le norme sull'istruzione universitaria. 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 10 marzo 1982
p. Il Presidente della Repubblica
Il Presidente del Senato
FANFANI

SPADOLINI - BODRATO -
ANDREATTA - SCHIETROMA

Visto, il Guardasigilli: DARIDA
Registrato alla Corte dei conti, addì 9
aprile 1982
Atti di Governo, registro n. 38, foglio n.
29

Circolare n. 4660 del 24 luglio 1982

Il D.P.R. 10.3.1982, n. 162, pubblicato nel supplemento ordinario alla G.U. n. 105 del 17.4.82, concernente il riordinamento delle scuole dirette a fini speciali, delle scuole di specializzazione e dei corsi di perfezionamento, ha apportato considerevoli innovazioni rispetto alla precedente normativa contenuta nel T.U. delle leggi sull'istruzione superiore del 1933 e successive modificazioni e integrazioni. Viene anzitutto, ribadito che le scuole e i corsi anzidetti fanno parte dell'ordinamento universitario e concorrono a realizzare i fini istituzionali dell'Università.

Tuttavia, la nuova norma ha fissato l'area di operatività delle scuole dirette a fini speciali, delle scuole di specializzazione e dei corsi di perfezionamento in ambiti ben precisi: le prime, infatti, hanno per finalità il conseguimento dei diplomi post-secondari per l'esercizio di uffici o professioni, per i quali non sia necessario il diploma di laurea, ma sia richiesta ugualmente una formazione culturale e professionale nell'ambito universitario; le seconde hanno per finalità il conseguimento, successivamente alla laurea, di diplomi che legittimino nei rami di esercizio professionale l'assunzione della qualifica di specialista; i terzi perseguono la finalità di rispondere ad esigenze culturali di approfondimento in determinati settori di studio o ad esigenze di aggiornamento o riqualificazione professionale nonché ad esigenze di educazione permanente.

È bene sottolineare, quindi, che con le scuole dirette a fini speciali, che rilasciano un diploma, si risponde ad una esigenza relativa alla formazione di quadri intermedi nei settori che necessitano di una nuova figura professionale intermedia, appunto fra il diplomato della scuola secondaria e il laureato. Con le scuole di specializzazione si intende invece preparare personale che sia già laureato, ma che abbia bisogno di una ulteriore e più specifica qualificazione professionale, secondo esigenze emergenti dal mondo della produzione e della organizzazione dei servizi sociali, anche se non necessariamente connesse all'esistenza di alibi professionali. Con i corsi di perfezionamento, aperti ai possessori di titolo di studio di livello universitario, infine, si perseguono finalità che prescindono dal conseguimento di un titolo avente valore legale, finalità che si realizzano in tre direzioni: esigenze culturali di approfondimento, aggiornamento e riqualificazione professionale, educazione permanente.

Per le scuole dirette a fini speciali e per le scuole di specializzazione, il D.P.R. n.

162 introduce due importanti innovazioni: una tendente all'uniformità di ordinamento per tipologia ove ricorrano le ipotesi sub a) e b) dell'art. 3, l'altra relativa alla determinazione dei posti.

Per quanto concerne l'uniformità di ordinamento la nuova normativa non ha introdotto un sistema rigido: è lasciata pur sempre alla libera iniziativa delle Università sia l'individuazione sia l'istituzione dei tipi di diplomi rilasciati dalle scuole dirette a fini speciali e dei diplomi di specializzazione che le Università stesse intendono introdurre nel proprio statuto, come era nel precedente ordinamento.

Particolare procedimento è invece previsto per i diplomi rilasciati dalle scuole dirette a fini speciali e per i diplomi di specializzazione, allorché sia necessario adeguare il nostro ordinamento alle direttive C.E.E. o allorché i diplomi delle scuole dirette a fini speciali hanno valore abilitante per l'esercizio di professioni o siano titolo per l'accesso ai pubblici impieghi. In tali casi sarà emanato, con decreto del Ministro della Pubblica Istruzione, lo schema delle relative scuole aventi la stessa denominazione, contenente tutti gli elementi che dovranno essere recepiti dai singoli statuti.

Il D.P.R. 162 prevede inoltre la possibilità che nuovi diplomi universitari rilasciati da scuole dirette a fini speciali e nuovi diplomi di specializzazione vengano introdotti ad iniziativa dell'Amministrazione centrale allorché l'attuazione di piani di sviluppo economico e sociale approvati con legge rende necessarie nuove figure professionali per la cui realizzazione non siano ancora istituiti corrispondenti corsi di studi universitari.

Nel rispetto dell'autonomia universitaria, tuttavia, in tali casi sono previste solo forme di incentivazione, mentre la relativa istituzione è pur sempre rimessa alla libera scelta della Università.

Per quanto riguarda la determinazione dei posti è previsto un duplice meccanismo che risponde a due ordini di esigenze:

— il primo è connesso con le effettive disponibilità della università, che dovrà quindi stabilire nello statuto, al momento della relativa istituzione, il numero degli studenti da ammettere a ciascuna scuola diretta a fini speciali e a ciascuna scuola di specializzazione;

— il secondo meccanismo è connesso ad esigenze di programmazione in relazione allo sviluppo economico e sociale del paese. In tale caso il numero globale è determinato su scala nazionale con D.P.R., previa deliberazione del Consi-

glio dei Ministri. La determinazione di tali posti per ciascuna scuola delle varie Università è disposta invece con decreto del Ministro, tenuto conto delle indicazioni emergenti dal piano di sviluppo delle Università di cui all'art. 2 del D.P.R. n. 382/80.

Per quanto riguarda l'organizzazione didattica, la relativa competenza è ripartita tra le Facoltà interessate e i Consigli delle scuole.

Le scuole dirette a fini speciali e le scuole di specializzazione sono istituite presso le Università.

A sua volta la facoltà per la parte di propria competenza ed in relazione ai poteri di coordinamento e di programmazione di cui dispone in ordine alle attività didattiche cui è interessata, provvederà ad indicare i docenti per gli insegnamenti previsti nei piani di studio delle Scuole dirette a fini speciali e delle Scuole di specializzazione in conformità allo Statuto.

L'attività didattica svolta in tali scuole costituisce per i docenti che vi sono stati designati assolvimento di propri compiti istituzionali ed adempimento dei propri doveri didattici, in quanto i relativi corsi di studio sono a tutti gli effetti corsi ufficiali universitari. L'insegnamento in tali corsi non dovrà pertanto essere retribuito a parte.

In via transitoria, in attesa dell'inquadramento dei professori associati, è consentito l'affidamento di compiti didattici in tali scuole agli assistenti ordinari che abbiano già ottenuto il giudizio di idoneità ad associato.

Più elastica è la organizzazione dei corsi di perfezionamento, essendo rimessa ogni relativa determinazione al decreto rettorale che li istituisce. Tuttavia anche per le esigenze di tali corsi provvede ciascun consiglio di facoltà interessato; per i professori ordinari e straordinari che sono designati a svolgere le attività previste, il relativo impegno orario, inteso come assolvimento di propri doveri didattici, non può superare il limite di un terzo di quello complessivo.

E ciò ad evitare che i docenti possano essere sottratti allo espletamento dei loro primari impegni didattici, che si svolgono in corsi ufficiali di insegnamento.

Il Consiglio di ciascuna Scuola è composto da tutti i docenti designati a svolgere attività didattica, oltre che dai professori a contratto, ove esistenti, (i quali ultimi però non potranno far parte del Consiglio di Facoltà); esso sovrintende allo svolgimento e all'organizzazione didattica dei relativi corsi, con poteri sostanzialmente analoghi a quelli previsti per i consigli di corso di laurea.

Va dichiarato che per le Scuole viene prevista una più ampia possibilità di conferire contratti in relazione ad insegnamenti a prevalente carattere tecnico-pratico.

Inoltre viene prevista anche la possibilità di superare i limiti di durata e di misura previsti nel predetto art. 25 nei casi di comprovata necessità e previo nulla osta del Rettore che ne dà comunicazione al Ministero della P.I.

Per quanto concerne le modalità di conferimento, va osservato che restano ferme quelle previste nel citato art. 25 del D.P.R. numero 382, che contempla la

possibilità che vengano assegnati alle Università fondi per la stipula di contratti anche per le Scuole.

Si precisa che nei limiti dei fondi assegnati non è necessario il nulla osta del Ministero, previo parere del C.U.N., per la stipula del contratto, come è invece previsto dall'art. 116 del D.P.R. 382/80. Per quanto concerne gli studenti va osservato che quelli iscritti alle scuole dirette a fini speciali hanno sostanzialmente lo stesso status giuridico degli studenti universitari dei corsi di laurea, acquisendo gli stessi diritti e doveri.

Ciò posto, per quanto in particolare attiene alle scuole di specializzazione, è necessario che per ogni proposta di istituzione o di riordinamento, da avanzare sempre nei modi stabiliti dall'art. 17 del T.U. approvato con R.D. 31.8.33, n. 1592, sia preliminarmente dichiarata la specificità professionale, in quanto il diploma di specializzazione costituisce una qualifica di carattere professionale spendibile nell'ambito dei vari rami di attività professionale, nel senso che è il solo titolo che legittima, nell'esercizio di tali attività professionali, l'assunzione della qualifica di specialista.

Da ciò discende l'esigenza di uniformità di ordinamento. Tale uniformità, come si è visto, per le scuole di specializzazione adeguate alle direttive C.E.E. è prevista per legge, mentre per le altre scuole è dettata da motivi di opportunità: infatti non è opportuno che due specialisti della stessa materia abbiano compiuto studi diversi.

Oltre alla dichiarazione di specificità professionale, le eventuali proposte di istituzione, di riordinamento o di variazione del numero degli iscritti da ammettere alle scuole devono contenere la documentazione delle strutture e delle attrezzature necessarie, nonché l'indicazione della disponibilità di personale docente e non docente di cui all'art. 4 del citato D.P.R. n. 162.

Resta valida per le scuole di specializzazione in medicina e chirurgia la disposizione che sia osservato il rapporto di uno studente per ogni 4 posti letto e che sia predisposto il prospetto generale richiesto con circolare n. 3321 del 31.8.81 da questo Ministero a seguito del parere del C.U.N.. Naturalmente possono essere utilizzate anche strutture extrauniversitarie, purché sia stipulata e trasmessa con la precedente documentazione una convenzione tra l'Università e gli enti sovventori.

Eccezionalmente, previa motivata proposta del consiglio della scuola, il numero dei posti può essere modificato con D.M. su richiesta del Rettore, da presentare non oltre il 30 novembre dell'anno accademico cui è limitata la modifica, sempre che siano rispettate le condizioni indicate.

Per facilitare la redazione dei singoli ordinamenti delle scuole di specializzazione, si allega in calce un fac-simile di schema contenente le norme generali, previste dagli artt. 11, 12, 13, 14 del D.P.R. n. 162 da integrare, per ogni scuola avente la stessa denominazione, con l'ordinamento degli studi vigenti, con la elencazione delle attività pratiche, le modalità di frequenza delle attività pratiche e didattiche e con la specificazione

della frequenza necessaria per sostenere gli esami.

Fermo restando l'esigenza di assoluta uniformità di tipologia in caso di adeguamento alle direttive CEE in materia, si raccomanda anche negli altri casi di uguale denominazione di scuola una tendenziale uniformità di ordinamenti che potrà essere assicurata mediante intesa tra i direttori delle scuole interessate.

In merito alla valutazione dei titoli di ammissione alle scuole è in preparazione il D.M. previsto dall'art. 13 del D.P.R. n. 162, di cui si fa riserva di dare ulteriore notizia.

È opportuno, poi, che sia prevista negli statuti anche una norma transitoria che regoli la posizione degli specializzandi già iscritti secondo i precedenti ordinamenti per il passaggio al nuovo ordinamento.

Le norme generali relative all'ammissione alla scuola devono essere applicate all'inizio dell'anno accademico 1982/83 anche se l'eventuale modifica richiesta non è stata perfezionata in tempo utile.

Per quanto infine attiene ai corsi e scuole di perfezionamento esistenti nei singoli statuti, essi devono essere soppressi dagli statuti medesimi entro tre anni come prevede l'art. 18 del citato D.P.R. n. 162, a meno che per le finalità perseguite e per la relativa organizzazione didattica in cui si articolano siano riconoscibili alla tipologia delle scuole dirette a fini speciali o di quella delle scuole di specializzazione. In questi casi le Università, ove ricorrano requisiti e condizioni, possono proporre la relativa modifica statutaria.

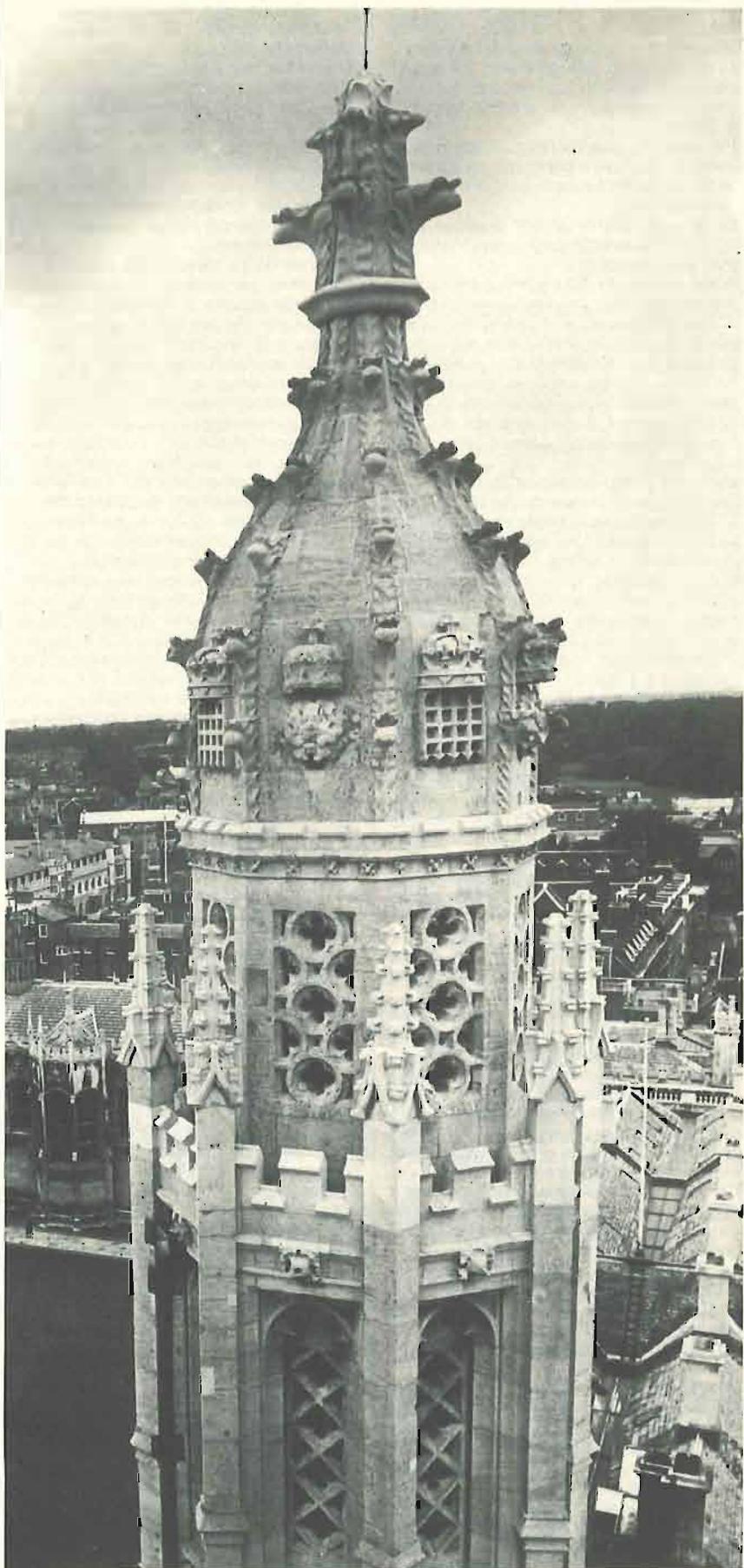
Si allega anche un fac-simile di schema relativo alle scuole dirette a fini speciali. Si ritiene, ora, richiamare l'attenzione sul fatto che alcune delle norme di cui al D.P.R. 10.3.82, n. 162, sono immediatamente precettive, quali quelle relative alla composizione del corpo docente, di cui all'art. 4 per quanto riguarda le scuole dirette a fini speciali e le scuole di specializzazione, ed all'art. 17 per quanto riguarda i corsi di perfezionamento.

Parimenti, sono immediatamente precettive le norme sulla composizione degli Organi di Governo delle Scuole (art. 8 e art. 14) e dei corsi (art. 17).

Per quanto concerne in particolare l'attribuzione degli insegnamenti è evidente che il regime previsto nel D.P.R. n. 162, dovrà avere piena attuazione con la cessazione della fase transitoria stabilita dall'art. 18 in un triennio accademico dalla data di entrata in vigore dello stesso D.P.R.

Nella fase transitoria, tuttavia, mentre l'attribuzione degli insegnamenti al personale docente universitario non può che avvenire in base alla nuova normativa che, come si è detto, è per il predetto personale di immediata applicazione, per il personale esterno all'Università dovrà tendenzialmente applicarsi l'istituto del contratto previsto dall'ultimo comma dell'art. 4 e solo in casi del tutto eccezionali potrà consentirsi l'attribuzione di insegnamenti in base al precedente ordinamento in forza della deroga consentita in tali limitati casi, dall'ultimo comma dell'art. 114 del D.P.R. n. 382. Concludendo, poiché la nuova normati-

va di cui al D.P.R. 162 impone un processo di revisione degli Statuti per gli articoli concernenti le scuole, le SS.VV. sono pregate di affidare ad appositi gruppi di studio le parti dello Statuto che vanno adeguate alla normativa stessa, tenendo anche conto delle scuole eventualmente da sopprimere e di far pervenire apposita relazione entro sei mesi dalla ricezione della presente circolare.





Una realtà universitaria internazionale

Rafael Gómez Pérez
Professore di Antropologia
all'Università di Madrid

Spesso, si sente dire che sono proprio i problemi più difficili, risolvibili solo col passare degli anni, quelli che bisogna affrontare *subito*. Un concetto tanto noto che, inavvertitamente, ha perso di credibilità: così, quando se ne trova una dimostrazione evidente ed efficace, come minimo non si può ignorarla.

Secondo me, questo è successo con i Congressi Universitari Internazionali, che, dal '68, sono organizzati dall'Istituto per la Cooperazione Universitaria. Nel 1968, ad aprile, prima del fatidico maggio francese, eravamo in pochi: non più di trecento tra studenti e professori; nel 1982, invece, siamo stati più di cinquemila.

In questi anni, c'è stato un interesse reale per il mondo universitario che ha spinto, tra l'altro, molti studenti - centinaia, in più di trenta paesi del mondo - ad individuare la loro vocazione professionale nella docenza universitaria, per «fare Università» con uno spirito più concreto e, nello stesso tempo, più profondo.

Dal 1979 il Congresso ha adottato la sigla di UNIV, che significa Università in quasi tutte le lingue; inoltre, proprio da quell'anno è cominciato un processo di maturazione che si è notato soprattutto nell'UNIV 82.

La riunione a Roma è il termine di un lungo lavoro che si svolge in più di 400 università di una trentina di paesi nei cinque continenti. Noi che vi abbiamo lavorato dobbiamo sforzarci per non abituarci alla ricchezza del materiale che abbiamo a disposizione. Si tratta, infatti, di delineare, man mano, quale potrebbe essere un'università migliore. Fare una «nuova» università non vuol dire soltanto ideare edifici più funzionali didatticamente o un nuovo ordo di studi: innanzitutto, è necessario andare contro corrente e superare quell'insieme di utilitarismo e di conformismo che si è diffuso - dopo l'esplosione contestataria degli anni sessanta - tra studenti e professo-

ri, senza distinzione di paesi e di culture.

Qualità dello studio, qualità della vita

Delinare una «nuova» università implica anche conoscere quella che c'è adesso: non a caso i lavori dell'UNIV avevano come tema la qualità dello studio in rapporto alla qualità etica della vita. Un questionario, preparato dal Comitato Scientifico dell'UNIV, ha permesso di effettuare più di 30.000 interviste, che, bisogna dirlo, erano molto diverse dal solito. Infatti, non si è trattato di riempire un questionario, ma, servendosi di esso come *traccia*, si è intavolata una conversazione profonda con queste migliaia di studenti. Si è così potuto concludere, per esempio, che, rispetto all'università degli anni sessanta o settanta, quella degli anni ottanta sta recuperando l'interesse per lo studio, anche se questo interesse è inserito in una mentalità pragmatica, di semplice professionalismo. Si potrebbe dire che lo studio interessa perché si sperimenta socialmente il grave fenomeno della disoccupazione degli universitari. Con un ragionamento elementare, ma esatto, si è detto: più preparazione, più possibilità di lavoro. Può darsi che di fatto non sia così, però milioni di studenti intuiscono che, in un'epoca di crisi economica, chi sa poco o nulla ha scarse possibilità di trovare un posto di lavoro.

Insieme a questo elemento positivo, emerge una strana dissociazione tra la preparazione professionale e la dimensione intellettuale e morale dell'universitario; il dato che più colpisce è che non si tratta di un fenomeno esclusivo delle società progredite, ma che si trova quasi dappertutto. Senza parlare di «classe intellettuale», di fatto, gli universitari si sentono privilegiati; tacitamente aspettano che questo privilegio si consolidi con la conquista del titolo universitario.

Le conseguenze di tale dissociazione tra realtà universitaria e realtà etica non tardano ad evidenziarsi. Ad una di esse si è riferito il dottor Domenico Fazio, in un interessante saluto ai partecipanti al Congresso. Fazio, concretamente, ha detto che dall'università sono uscite proposte teoriche e pratiche della violenza come unica strada per risolvere le tensioni sociali. Fazio ha poi presentato due aspetti fortemente contrapposti, ma in fondo uniti da un segreto legame: da un lato, il rifugiarsi nella semplice preparazione professionale personale, in una specie di apoliticismo totale; dall'altro, l'utilizzare la preparazione universitaria per confezionare teorie e pratiche che offendono il più elementare senso di umanità, ovverosia il terrorismo.

Logica della partecipazione

Il professor Grygiel ha invece fornito una chiave per spiegare questa situazione: il lavoro - e quindi anche il lavoro universitario - non è veramente tale se non scopre il suo significato all'interno di se stesso, cioè nell'uomo, nel soggetto. Quando si adotta la logica del possesso, della produzione, l'uomo si rende simile all'oggetto che produce ed è trattato dagli altri come oggetto: per questo non comprende che non ci può essere lavoro senza comunione, senza partecipazione.

Un'altra linea d'interpretazione è stata rilevata dal professor Llano: il pragmatismo non è altro che la versione «efficientista» di una carenza, dell'assenza di pensiero; l'università acquisterà vita e forza sociale, se l'insegnamento non si limiterà alla fase terminale del sapere, ad impartire nozioni filtrate, a trasmettere informazioni asettiche. La cosa fondamentale è pensare, insegnare a pensare, imparare a pensare: questo è l'obiettivo fondamentale della riforma universitaria, che quasi sempre i riformatori dimenticano. Infatti, si pensa a tutto meno che al pensiero stesso.

Non è possibile presentare qui tutta la gamma di sfumature degli interventi all'UNIV 82, che sono stati più di trenta, tra professori e studenti, con relazioni accuratamente preparate nei rispettivi paesi, dopo più di sei mesi di lavori. Ne rimane un materiale statistico di notevole valore, praticamente nuovo, uno sforzo di riflessione che, a volte, sembra recare in sé l'ingenuità di chi crede ancora nell'intelligenza.

Ne risulta, come dicevo prima, una storia reale: questi Congressi Universitari Internazionali prima erano un'idea, ora sono una prassi, un insieme di idea e di prassi costantemente rafforzate dalla teoria.

Nelle analisi condotte anno dopo anno si è visto troppo pragmatismo perché ci si possa rassegnare al mito dell'efficacia o della produttività: la vera produttività è quella che arricchisce il

soggetto, partendo dall'interno dell'uomo. Solo il soggetto può dare e solo il soggetto può darsi e, se non ci si dà, non c'è progresso umano: è triste constatare quanta strada abbiamo dovuto fare, per scoprire una verità così antica.

L'immagine dell'Italia all'estero

Promosso dall'Istituto Affari Internazionali (IAI), il convegno dedicato a «Cultura e immagine dell'Italia all'estero: strumenti e prospettive» e svoltosi a Roma tra il 20 e il 22 maggio, ha consentito un'ampia e articolata valutazione delle attività culturali italiane nella prospettiva internazionale.

Dopo una introduzione del sottosegretario agli esteri Costa, e sotto la presidenza del direttore generale dell'Enciclopedia Italiana, Vincenzo Cappelletti, nel corso della prima giornata hanno parlato Renzo Zorzi direttore delle relazioni culturali della Olivetti, Michael Marshall von Bieberstein, direttore per l'istruzione, la cultura e lo sport del Consiglio d'Europa e Jean Paul Costà capo di gabinetto del ministro dell'educazione nazionale francese. Zorzi, ha fatto il punto sulla «presenza e percezione della cultura italiana all'estero» Marshall von Bieberstein e Costà, hanno affrontato le «politiche e strumenti della cultura italiana ed europea».

Sui «contenuti culturali dell'immagine italiana all'estero», hanno dibattuto, in una tavola rotonda, Ugo Ronfani, Remo Ruffini, Maurizio Scaparro, Alessandro Vacicchio ed il rettore dell'Università di Roma, Antonio Ruberti.

Nella giornata conclusiva, il direttore della Scuola Normale di Pisa, Edoardo Vesentini, ha sviluppato il tema delle «infrastrutture e strumenti per la ricerca italiana all'estero».

Il convegno, al quale sono intervenuti numerosi e qualificati studiosi, docenti universitari ed esperti, ha fatto segnalare un rinnovato interesse, per la destinazione di ulteriori risorse finanziarie alla politica culturale italiana sul piano internazionale. Su questo punto è intervenuto il sen. Salvatore Valitutti, che ha presieduto una delle quattro sessioni in cui si è articolato il convegno.

Sul tema delle «politiche e strumenti della cultura italiana» ha assunto particolare rilievo la relazione dell'Amb. Sergio Romano, direttore delle relazioni culturali del Ministero Affari Esteri. Dopo un'ampia analisi storica della politica culturale italiana all'estero dall'unificazione ai giorni

nostri, l'ambasciatore Romano ha così proseguito: «Conviene non dimenticare che ogni politica culturale è condizionata altresì dall'esempio dei propri «concorrenti» e deve misurarsi sulla loro azione. I maggiori «concorrenti» dell'Italia in questo campo sono Francia e Germania, vale a dire i due paesi che hanno affrontato con maggiore impegno finanziario e con maggiore rigore concettuale il problema della loro proiezione culturale nel mondo. Essi l'hanno risolto creando due ordini di istituzioni. Le prime, che chiamerò brevemente «centri», s'indirizzano al grande pubblico fornendo informazioni e promuovendo avvenimenti culturali. Le seconde, che chiamerò brevemente «scuole» o «accademie», si indirizzano agli ambienti universitari promuovendo scavi archeologici, ricerche storiche e studi scientifici, o consentono agli artisti di fare una lunga esperienza di studio e lavoro all'estero. Se prendiamo a titolo d'esempio il caso di Roma scopriamo che la Francia vi possiede tre istituzioni di cui la prima - il centro culturale francese - appartiene alla prima categoria, e le altre due - l'Ecole française de Rome e l'Accademia di Francia a Villa Medici - alla seconda. Quanto alla Germania essa ne possiede cinque fra cui un «centro» - il Goethe Institut - e quattro istituzioni specializzate: l'Istituto archeologico tedesco, l'Istituto Storico tedesco, la Biblioteca Hertziana e l'Accademia di Germania a Villa Massimo.

L'unica istituzione italiana all'estero che svolga funzioni analoghe a quelle delle «scuole specializzate» francesi e tedesche di cui s'è detto, è la scuola italiana d'Atene fondata nel 1909 e retta ora da una legge approvata nel 1967. Gli Istituti culturali di cui abbiamo dato l'elenco più sopra sono organismi polivalenti. Dovrebbero essere al tempo stesso centri di promozione culturale e «scuole» di ricerca, dovrebbero organizzare avvenimenti, diffondere informazioni, selezionare i candidati stranieri alle borse di studio italiane, promuovere contatti fra gli studiosi italiani e gli studiosi stranieri, assicurare la partecipazione italiana alle manifestazioni culturali del paese in cui operano, stimolare ricerche, favorire traduzioni e pubblicazioni, organizzare convegni e pubblicarne gli atti. Dovrebbero avere insomma una doppia vocazione: quella dell'impresario e quella dello studioso. E come se ciò non bastasse ecco che le evoluzioni della società politica italiana impongono loro un nuovo compito: presiedere alla maturazione culturale delle comunità emigrate, aiutarle a preservare la loro identità, diventare palestre di autogestione democratica degli italiani all'estero. E dovrebbero realizzare questi obiettivi con uomini che ben difficilmente possono sommare tanti diversi talenti. Se provengono dalla scuola media, come è il caso della maggior parte di essi, non hanno il prestigio scientifico necessario per proporsi come interlocutori degli ambienti accademici locali; se provengono dalle università hanno scarsa inclinazione a divenire amministratori e impresari

d'una piccola struttura culturale. Alcuni di essi imparano il mestiere e scoprono in sé una vocazione insospettata. Ma i risultati positivi di alcune avventure individuali non bastano ad assicurare il buon finanziamento d'una rete che comprende circa ottanta istituti di cultura.

Mi auguro d'avere individuato in tal modo le ragioni della crisi in cui si dibattono le strutture della politica culturale italiana all'estero. Il fatto che esse manchino di denaro è meno grave di quanto non si creda. Più grave è il fatto che esse debbano parlare a interlocutori eterogenei, spaziare su terreni tanto lontani l'uno dall'altro, compiere insomma una missione impossibile.

Le contraddizioni sono antiche, traggono origine dalle scelte posposte o eluse d'una politica culturale che, come la politica estera italiana, non ha saputo o potuto conciliare i propri mezzi e le proprie ambizioni. Ma queste contraddizioni sono diventate più acute in un momento in cui il mondo riceve notizie frammentarie sulla crisi italiana e s'interroga sulle sorti del paese. A queste domande l'unica risposta possibile è culturale perché soltanto la storia d'un paese, delle sue istituzioni e dei suoi dibattiti, può spiegare le vicende della sua vita politica e sociale. Ne è risultata una «curiosità» culturale per il «caso Italia» che ha assunto forme diverse: l'aumento degli studenti d'italiano in molti paesi, il maggiore interesse delle università per le ricerche interdisciplinari sull'Italia, una più forte domanda di cultura italiana da parte di conservatori di musei, impresari teatrali, organizzatori di festival. A domande così varie l'Italia risponde mescolando alla meglio ingredienti eterogenei: un po' d'umanesimo antiquariale nel gusto e nello stile che fu dell'epoca in cui si delineò la prima politica culturale dell'Italia unitaria, un po' di «promotion», una certa misura di nazional-populismo secondo le sollecitazioni che le vengono dalle «forze sociali», e qualche iniziativa d'«alta cultura» per non deludere interamente le aspettative della comunità accademica. Il programma «medio» di un istituto di cultura comprende così: una dissertazione erudita su Dante, una rassegna cinematografica, una mostra di fotografie sulla civiltà contadina, una tavola rotonda sui centri storici, un po' di folklore e un po' di design. Troppo poco per raccontare l'Italia agli altri o permettere alla cultura italiana di scambiare esperienze col mondo; troppo per istituzioni polivalenti e prive di una specifica vocazione.

Il problema della politica culturale italiana all'estero è quindi indubbiamente, per chi lo affronti dall'esterno, problema di strutture. Ma la crisi delle strutture ci rinvia ad una questione più complessa: quella del modo in cui il paese desidera essere conosciuto o, in altre parole, del ritratto culturale che esso desidera diffondere di sé nel mondo.



Coscienza civile nella formazione dell'Europa moderna

di Giuseppe De Lucia Lumeno

Nel 1975 si pubblicava in Francia la storia di Montaignon, un villaggio occitanico a cavallo tra il tredicesimo e quattordicesimo secolo. L'autore, Emmanuel Le Roy Ladurie, ricostruiva con grande rigore, utilizzando il materiale d'archivio a sua disposizione, l'ambiente naturale e sociale, le consuetudini, la mentalità, i sentimenti e le passioni della comunità. Ne risultava un affresco vivacissimo, che raggiungeva in certe pagine i toni avvincenti della migliore tradizione letteraria. Tradotta in diverse lingue, la storia di Montaignon incontrò i favori del pubblico e quella di Le Roy Ladurie fu definito un nuovo modo di fare storia. Quest'ultima, sottoposta negli anni '50 e '60 all'attacco delle mode culturali imperanti, celebrava il suo trionfo. Ma che cos'è questo nuovo modo di fare storia? «Non è che la riscoperta di antiche strutture e realtà socio culturali oblitrate dalle mode che vengono riscoperte con esiti storiografici di estremo interesse», scrisse lo storico francese Le Goff. «Un anno dopo l'altro, negli ultimi decenni, tanti nodi di interpretazione e posizioni inconsistenti sono venuti al pettine. L'attenzione storiografica al sociale, al globale, da un lato, cui l'ispirazione marxista ha senz'altro proposto, offerto studi e spunti preziosi, dall'altro la progressiva laicizzazione e desacralizzazione delle società economicamente avanzate, hanno riproposto in forme nuove antichi problemi, consentendo ipotesi interpretative diverse. Né andrà dimenticata mi pare, la duplice spinta, sempre più esplicitate nel nostro tempo, da un lato verso dimensioni mondiali, tendenzialmente unificanti, delle economie e dei comportamenti mondiali, tendenzialmente unificanti, delle economie e dei comportamenti sociali, dall'altro nella direzione, ap-

parentemente opposta, in realtà prodotta dalla prima e ad essa essenzialmente complementare; nella «riappropriazione» - come si usa dire - delle realtà territoriali e comunitarie minori». Queste parole di Giulio Guderzo, unite a quelle non meno importanti degli accademici francesi, ci significano il perché di un Convegno Internazionale promosso dai collegi universitari Borromeo e Santa Caterina da Siena, a Pavia, su un tema di grande attualità quale la «Coscienza civile ed esperienza religiosa nella formazione dell'Europa moderna». Il convegno, che ha trovato una calorosa accoglienza tra gli studenti e gli addetti ai lavori, ha visto il susseguirsi, nei tre giorni in cui esso si è dispiegato, di prestigiosi esponenti del mondo della cultura italiana e straniera — in rappresentanza di quest'ultima ricordiamo Roger Meal — riuniti nella ridente città lombarda allo scopo di studiare, intervenendo con contributi originali, le origini cristiane della coscienza civile e per fare il punto della situazione presente tracciando per il futuro gli intendimenti e i principi da applicare. Interprete lucido di questa esigenza, come suo solito, è stato Aldo Zanardo: «C'è bisogno di una coscienza che non torni alle ideologie, alle visioni complessive dogmatizzanti, ma che non ignori lo spirito profondo: che non rinunci a organizzare e anche a individuare, con accortezza, le concretezze dell'umanizzazione. C'è bisogno di una coscienza che sia aperta al rinnovantesi molteplici del vivere, e che con continuità deorganizzi e adegui il suo organizzare. E c'è bisogno di una coscienza che sia atta a mostrare la finitezza superabile delle determinazioni e delle organizzazioni del nostro vivere; che sia atta a ciò, che abbia criticità, non solo in riferimento all'infinità

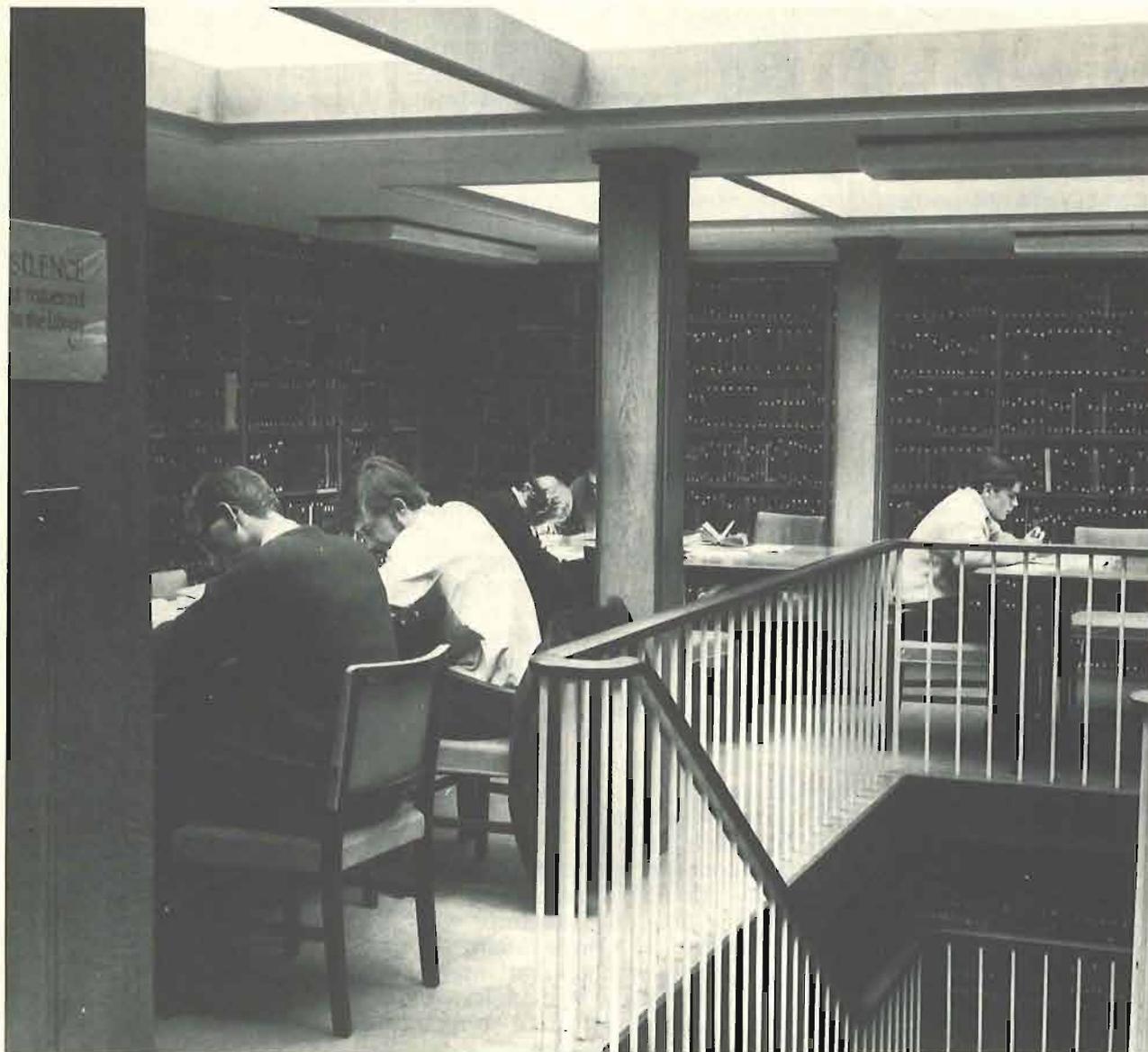
del molteplice, ma anche in riferimento a una idea forte della razionalità». In altri termini quello che si è voluto dire è che se la coscienza europea ha un ruolo, essa ha indubbiamente quello di far vedere, nel concreto dei popoli del pianeta, il senso di questa coscienza assottigliata, fatta di istanze diverse, non deformata e unificata ideologicamente, capace verosimilmente di guardare in modo abbastanza adeguato a una umanizzazione tendenzialmente piena del nostro vivere. Tuttavia, ha ricordato Romeo Crippa, — citando Bossuet — perché questo avvenga pur tra SS20 e attentati, ordigni neutronici e rapimenti, megatestate multiple e assassini, un ruolo centrale spetta a chi è delegato a governare ricordando che compito di chi dirige «sarà appunto di governare gli uomini per mezzo della ragione e quanto più questa sarà illuminata tanto più sicuro sarà l'avvenire del paese affidato alle

sue cure. Non si può pensare ad autorità regale che non sia sottomessa alla ragione, che però si arricchisce di un senso più profondo della tradizione e della socialità cristiana».

Prossimi convegni universitari

18/19 novembre 1982: Conferenza della C.R.E. su «Il ruolo della ricerca nella vita universitaria» Hambourg, Repubblica Federale di Germania.

5/9 settembre 1983: «L'insegnamento superiore nell'anno 2000» 4° Congresso Internazionale organizzato dall'«Association européenne de recherche appliquée sur l'enseignement supérieur», Université J.W. Goethe, Francfort sur Main, Repubblica Federale di Germania.





libri

Higher Education and Needs of Society, by Ulrich Teichler, Dirk Hartung and Reinhard Nuthmann. Atlantic Highlands, N.J. Humanities Press, 1981, 142 pp.

di Pier Giovanni Palla

La crisi economica, che ha caratterizzato gli ultimi anni del decennio trascorso e della quale non si vede ancora l'esito positivo, ha comportato per i paesi industrializzati del mondo occidentale un basso o nullo tasso di crescita, accelerata inflazione e alti livelli di disoccupazione. Un pò dovunque hanno sofferto dei tagli operati dai governi nell'intento di contenere le spese sociali, gli investimenti nel settore educativo, non più considerato prioritario o, comunque, ritenuto sovradimensionato rispetto alle esigenze del mercato del lavoro.

Proprio ad un'analisi dei meccanismi che collegano la domanda educativa e le posizioni professionali dispensatrici di maggiori vantaggi economici e di migliori status sociali è dedicata la ricerca di Ulrich Teichler, Dirk Hartung e Reinhard Nuthmann, effettuata per conto dell'Organizzazione Internazionale del Lavoro, nel quadro del Programma Mondiale dell'Occupazione.

Per gli autori, i cambiamenti che si sono potuti osservare negli ultimi 10-15 anni negli scopi e negli obiettivi delle politiche educative nel mondo occidentale, sono direttamente riportabili

a questa interdipendenza fra istruzione e sistema occupazionale, nel momento in cui da centri di studio riservati a un'élite, le università si sono dovute aprire alle crescenti masse di giovani. Gli autori, inoltre, nel mettere l'accento sulla funzione propria del sistema educativo universitario di distribuire status, sostengono - e qui sta la novità della loro ricerca - che tale funzione va considerata unitariamente a quella di collegamento con il sistema occupazionale.

Teichler, con i suoi collaboratori, ritiene che in diversi paesi d'Europa, in Giappone e negli Stati Uniti, l'università di massa ha senza dubbio comportato una sfida alla disuguaglianza sociale, nella misura in cui questa si fonda su una gerarchia di qualifiche professionali; tuttavia, il fatto che sempre più spesso si insiste sulla supposta necessità di commisurare i processi di qualificazione ai requisiti del mercato del lavoro per porre un freno ad una pretesa «superqualificazione» delle forze di lavoro, rifletterebbe la più o meno consapevole aspirazione di legittimare ulteriormente la disuguaglianza sociale.

Da un punto di vista empirico, gli autori affrontano nella ricerca l'intreccio di relazioni esistenti fra istruzione superiore, mercato del lavoro, status socio-economici. E indagano pertanto sia sulla tendenza alla cosiddetta «superqualificazione», che sull'influenza che il sistema educativo esercita sulle opportunità offerte dalla società e sui cambiamenti intervenuti nei processi di selezione per l'accesso agli studi universitari.

Occorre ammettere, innanzitutto, che all'espansione della istruzione universitaria degli anni sessanta non hanno corrisposto, quali conseguenze dirette, né la crescita economica dei paesi toccati dal fenomeno, né un miglior benessere a livello individuale, così come molti prevedevano. È successo, invece, che tale rapida espansione ha prodotto un surplus di persone altamente qualificate, con il risultato che molti laureati hanno trovato con difficoltà un'occupazione che rispondesse alle loro aspettative. Da qui, è parso logico il collegare la disoccupazione intellettuale alla supposta superqualificazione dei laureati: una tesi assai diffusa negli ambienti responsabili delle politiche educative, ma che gli autori della ricerca ridimensionano ricordando innanzitutto che le difficoltà economiche hanno un riflesso su tutte le persone occupate - e fra queste, meno sui laureati -, e che certe discrepanze fra mercato di lavoro e titoli di studio sono piuttosto riconducibili a cambiamenti di natura soggettiva. Infatti, l'espansione dell'istruzione si è accompagnata a mutamenti dell'idea che i datori di lavoro hanno circa le qualifiche occorrenti e di quella che i laureati hanno circa gli impieghi ritenuti soddisfacenti.

Piuttosto che parlare di «eccessiva qualificazione» si può sostenere che il laureato oggi è meglio preparato per svolgere nuovi compiti, non previsti dai curricula, è più creativo ed innovativo nel ruolo assegnatogli, più competente nelle sue attività extra-lavorative.

Ecco allora che un fenomeno ritenuto dannoso e che suggerisce ai politici misure restrittive della libertà di accesso agli studi superiori o altre tendenti a ridurre la portata, può venire accettato, considerato socialmente ed economicamente auspicabile e forse necessario, in vista dei futuri cambiamenti tecnologici e sociali.

Ma la qualificazione è collegata, secondo l'asserzione degli au-

tori, anche alla distribuzione di status sociali. Effetto positivo dell'espansione dell'istruzione superiore è stata una maggiore uguaglianza delle opportunità, a cui non ha fatto riscontro però una maggiore democratizzazione nell'accesso alle università più prestigiose o a quelle facoltà in cui più forte è la competitività, perchè aprono la via a posizioni sociali elevate.

Come risulta dall'espansione universitaria di questi anni, non è dato affermare che la gerarchia sociale sia cambiata; infatti, se la laurea oggi è un requisito indispensabile per accedere a posizioni sociali di prestigio, tuttavia non è sufficiente, e sussistono successivi momenti di selezione nei quali la provenienza sociale gioca ancora un ruolo decisivo.

Teichler sostiene che i problemi connessi con la distribuzione degli status sociali stanno aumentando di importanza. Infatti, a suo giudizio, il sistema di disuguaglianza sociale, che si manifesta con la selezione e che è legittimato dal sussistere di una «meritocrazia educativa», è assai radicato nelle moderne società industriali, sicché gli sforzi intesi a bloccare tale fenomeno hanno poca probabilità di riuscita.

La selezione tende a stabilirsi all'inizio e al termine dell'istruzione, specie nell'accesso agli studi universitari. E poichè tale tipo di selezione è congegnata in relazione alla distribuzione di status sulla base dei risultati ottenuti, come conseguenza si rafforzano negli studenti tratti della personalità che possono magari dare vantaggi nei compiti lavorativi, ma che sono contrari agli obiettivi etici dell'educazione: la competitività, l'aggressività, la abilità a realizzare certi compiti in modo poco riflessivo.

Per uscire dal vicolo cieco della disuguaglianza sociale, che i sistemi educativi sono inadatti a combattere, si tende a spostare l'obiettivo su una più stretta correlazione fra istruzione e occupazione, ovvero si tenta di ridurre la competitività nel sistema educativo. Gli autori illustra-

no numerosi modelli messi in opera dalle politiche educative in questi ultimi anni, nessuno dei quali però sembra essere riuscito a sciogliere il dilemma. E propendono, infine, per un modello «realistico», che dia rilevanza al ruolo dell'istruzione nella società ed allo stesso tempo consideri le relazioni che intercorrono fra istruzione, selezione e qualificazione.

Non esistendo un modello alternativo in cui l'istruzione cessi di essere rilevante per lo status sociale, conviene mantenere almeno l'obiettivo di fornire alla popolazione gli strumenti necessari per comprendere le condizioni in cui vive e lavora, determinando i criteri di selezione e influenzando il contenuto dei singoli insegnamenti.

In conclusione, Teichler ridimensiona notevolmente i risultati conseguiti dalle politiche educative dei paesi occidentali, volte da un lato a contenere la domanda di istruzione superiore mediante formule complesse di selezione all'entrata, e dall'altro ad offrire sbocchi differenziali attraverso la istituzione di corsi universitari di breve durata. Ritiene, infine, da preferirsi, nonostante i suoi limiti, una politica che tolleri l'espansione del sistema universitario accanto a un moderato grado di selezione: in tal modo resta accesa la speranza che gli studenti sapranno acquisire nel corso degli studi capacità e competenze tali da metterli in grado di ridefinire nel futuro il loro ruolo nel mondo del lavoro.

segnalazioni

Eleutin, V.P. *L'enseignement supérieur dans la société socialiste en développement*. Moscou, Vyshaya Skola, 1980.

Altbach Philip G., Berdahl R.O. *Higher Education in American Society*. Prometheus Books. New York, Buffalo, 1981.

OEA/CINDA. *Universidad y desarrollo regional: Formación de recursos humanos e investigación para el desarrollo regional*. Serie Monografías y Estudios de la Educación, n. 2 OEA. Santiago de Chile, CINDA, 1980.

Santos G. *Autonomía y democracia en la historia de las universidades* in *Mundo Universitario*, n.15. Bogotá, Asociación Colombiana de Universidades, 1980.

Warren J.V. *Education and Employment: Expectation and Experience of Students, Graduates and Employers*. Australia, The Australian Council for Educational Research Limited, 1981.

Barendsen R.D. *Education in the People's Republic of China: a selective bibliography of materials published in the English language, 1971-1976*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, 1981.

Shipstone E.I., Shipstone N. *Role of the University on the Women's Movement*, India: the Asian Women's Institute. Lucknow, 1979.

Lofstedt J.I. *Chinese Educational Policy: changes and contradictions, 1949-79*. Stockholm, Sweden, Ahnqvist & Wiksell International, 1980.

Cummings, W.K., Amano I., Kitamura K. *Changes in the Japanese University: a comparative perspective*. New York, Praeger Publishers, 1979.

Spitzberg, I.J. *Universities and the International distribution of Knowledge*. New York, Praeger Publishers, 1980.

Teather, D. *Staff Development in Higher Education: an International Review and Bibliography*. New York, Nichols Publishing Co., 1979.

Altbach P.G. *Comparative Higher Education, Research Trends and Bibliography*. London, Mansell Publishing.

UNESCO. *Bibliografía Selectiva sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe, 1981*. Caracas, Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 1981.

UNESCO - Centro Europeo per l'Insegnamento Superiore (CEPES). *International directory of higher education research institutions*, Paris, 1981.

UNESCO - Centro Europeo per l'Insegnamento Superiore (CEPES) *Accès à l'enseignement supérieur en Europe* (di-

sponibile in francese, inglese o russo), Bucarest, 1981.

UNESCO - Centro Europeo per l'Insegnamento Superiore (CEPES) *La coopération inter-universitaire en Europe*. Bucarest, 1981.

UNESCO - Centro Europeo per l'Insegnamento Superiore (CEPES). *L'enseignement supérieur en Suisse*. Bucarest, 1981.

UNESCO - Centro Europeo per l'Insegnamento Superiore (CEPES). *L'enseignement supérieur en Roumanie*. Bucarest, 1978.

Fondazione Rui, Dipartimento Programmi Educativi. *L'orientamento e il «counselling» nelle università della Comunità Europea*. Roma, F.lli Palombi Editori, 1982.

Cerych, L.; Colton, S.; Jallade, J.P. *Student flows and expenditure in higher education 1965 - 1979*. Amsterdam, Fondation culturelle européenne, 1981.

Fréville, Y. *La réforme du financement des universités*. Paris, La Documentation Française, 1981.

Uguaglianza nell'istruzione: una nuova analisi di David Instance, della Direzione degli affari sociali del lavoro e dell'istruzione dell'OCSE.

in L'Observateur de l'OCDE, marzo 1982

Questo articolo analizza in modo rapido, ma non certo superficiale, il problema dell'uguaglianza nell'istruzione. Esso, afferma Instance, non può essere più affrontato con gli strumenti di dieci o venti anni fa, data la radicale trasformazione del mercato del lavoro e conseguentemente del ruolo delle istituzioni che forniscono l'istruzione. A ciò si debbono aggiungere la comparsa sulla scena della politica e dell'istruzione di nuove categorie, e la necessità di una «efficacia» dell'istruzione, dovuta al suo alto costo.

Instance tenta quindi di definire in modo nuovo il concetto di uguaglianza, chiedendosi se essa significhi uguaglianza di risultati o di possibilità di accesso all'istruzione, e legando l'analisi di questo concetto ai complessi problemi sociali emersi negli ultimi anni, quali quello della disoccupazione, della qualificazione professionale legata ai titoli di studio, della più grave emarginazione di cui sono oggetto coloro che sono attualmente privi di qualunque titolo di studio.

In questa luce, secondo Instance, particolare attenzione deve essere rivolta alla possibilità di articolare il sistema dell'istruzione lungo tutto il corso della vita, anziché ritenere di dover fornire tutto un complesso di conoscenze nell'istruzione primaria.

«Dialogue», 55, 1/1982

In questo numero di «Dialogue», un'intera sezione è dedicata ai «Current Concerns in U.S. Education». Oltre all'analisi delle funzioni di istituzioni tipiche del sistema americano dell'istruzione

(quali i «community colleges»), si dà spazio anche ai problemi teorici riguardanti le attese di miglioramento umano e sociale di cui viene investita l'istruzione nel suo complesso. A tale proposito, un interessante articolo di Diane Ravitch mette in luce la perenne insoddisfazione degli americani per il loro sistema scolastico, dovuta proprio alle grandi attese di miglioramenti sociali, economici e personali che l'istruzione avrebbe dovuto apportare.

Nel tracciare un panorama dell'evoluzione recente del sistema americano dell'istruzione, la Ravitch sottolinea come sia necessario operare un ridimensionamento delle attese di trasformazioni sociali dovute all'istruzione, e ribadisce invece la necessità urgente di definire con precisione le finalità che solo il sistema scolastico come tale può porsi come obiettivi. In particolare, è la scuola che può e quindi deve trasmettere il senso del rapporto tra passato e presente, e la capacità di essere sensibili ai problemi del mondo circostante.

**CRE - Information n. 57 - 1° trimestre 1982
Organo della Conferenza Europea dei Rettori.**

Il numero è dedicato completamente al tema «integrazione degli studenti stranieri nelle università europee» e raccoglie gli interventi svolti nel corso della 22ma conferenza dell'associazione dei rettori, il 17 e 18 settembre 1981 a Grenoble, come pure il dibattito che sullo stesso argomento era avvenuto qualche mese prima al Consiglio d'Europa.

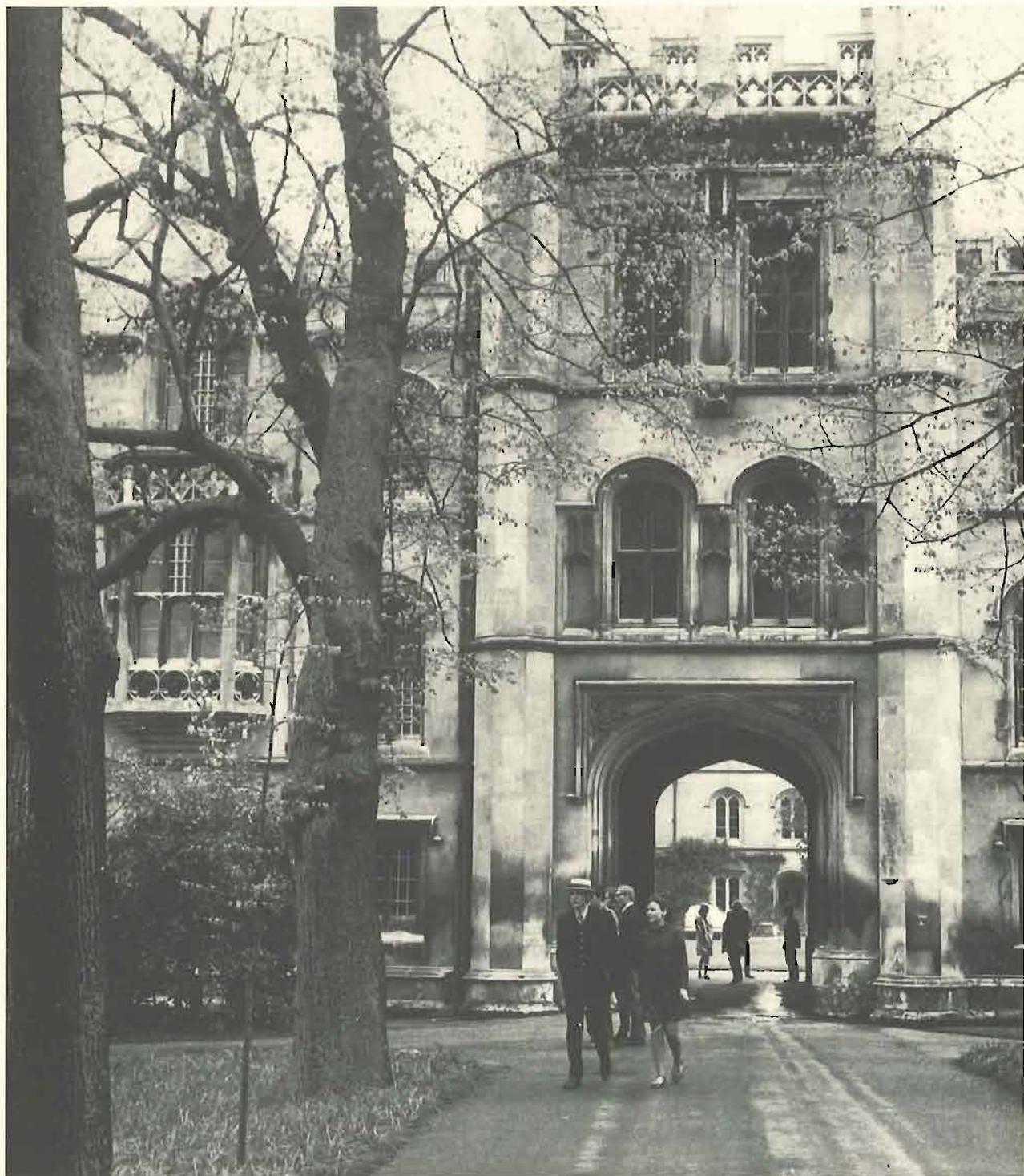
Di particolare interesse la relazione del presidente dell'Università di Monaco, prof. Nikolaus Lobkowicz, sulla «responsabilità educativa dell'università nei riguardi degli studenti stranieri».

riviste

CRE - Information - n. 58 - 2°
trimestre 1982

Il fascicolo contiene diversi contributi relativi ai rapporti fra università e stato. Guy Neave descrive i modelli più diffusi in Europa; Geoffrey Templeman, già vice cancelliere dell'Università di Kent, considera la crisi dell'autonomia dell'istruzione

superiore inglese; Paul Leroy descrive il caso francese; altri paesi, le cui differenti circostanze vengono attentamente analizzate, sono la Turchia, l'Irlanda, la Svizzera, la Jugoslavia. Per l'Italia Giampaolo Fezza, ex rettore dell'Università di Trieste, descrive le innovazioni apportate dalle legge 382 del 1980.



Una realtà viva alla ricerca di moduli più adeguati alle esigenze di un mondo in trasformazione: è l'immagine di *Università* che si profila da queste pagine, punti d'incontro tra dibattiti e suggerimenti, articoli di legge e sperimentazione, statistiche e ricerche. Ed anche se il tema alla ribalta in questo numero è tutto italiano — il riordinamento delle Scuole Universitarie, nel quale ci introduce la voce dello stesso Ministro della Pubblica Istruzione — se ne percepisce ugualmente il respiro europeo, inteso come comune linea di tendenza verso la diversificazione del sistema degli studi superiori. La dimensione-mondo sottesa ad ogni intervento trapela con più evidenza nelle rubriche dal taglio internazionale: da *Biblioteca Aperta* alle *Cronache Congressuali*, al breve giro d'orizzonte, dalla Francia al Giappone, sul tema dell'accoglienza degli studenti stranieri o a quello, di più ampio orizzonte, sulle Università tedesche in prospettiva.

Ma l'apertura di obiettivo non tende solo verso un universo geografico, bensì mette a fuoco contenuti in cui riconoscersi: primo tra tutti, l'esigenza di una migliore qualità dello studio, per una migliore qualità della vita.