

UNIVERSITAS

STUDI E DOCUMENTAZIONE DI VITA UNIVERSITARIA

6

Anno III
ottobre-dicembre 1982
Fratelli Palombi Editori

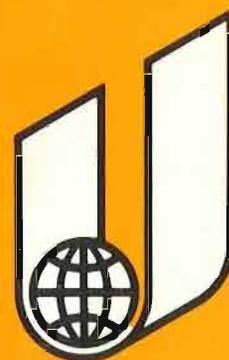
*Orientamento universitario:
i nodi della scelta e della transizione*

Revojera/Benedetto/Augenstein/
Raban/Rampulla

Scienze agrarie e Architettura: il via alla riforma
Scaramuzzi/Spadolini

La cooperazione interuniversitaria
Masia

*Dagli studi alla vita attiva
Il futuro dell'istruzione nel mondo
Milano-Parigi. Inchiesta parallela*





Comitato Scientifico

Il Ministro della Pubblica Istruzione
Sen. Franca FALCUCCI

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
Umberto Massimo 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
C/C POSTALE 78169000

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

IL TRIMESTRE/Orientamento Universitario: i nodi della scelta e della transizione

Contesto Europa. Il nuovo volto dell'orientamento <i>di Lorenzo Revojera</i>	3
Les actions d'orientation en vue du passage à l'enseignement supérieur <i>par Pierre Benedetto</i>	12
Employment trends for graduates in Europe <i>by Heinz Augenstein</i>	24
Academic guidance and preparation for the labour market <i>by Antony Raban</i>	36
Orientamento e diritto allo studio universitario nel sistema regionale <i>di Francesco Ciro Rampulla</i>	48
<i>Un documento, per continuare</i>	57

NOTE ITALIANE

Il nuovo assetto degli Osservatori <i>di Sebastiano Scarcella</i>	62
Scienze agrarie: il via alla riforma <i>di Franco Scaramuzzi</i>	66
Riordinamento della Facoltà di Architettura <i>di Pierluigi Spadolini</i>	69
Le scuole di formazione del manager <i>di Giuseppe De Lucia Lumeno</i>	72

DIMENSIONE MONDO

Il futuro dell'istruzione nel mondo <i>di Sabina Addamiano</i>	78
---	----

RASSEGNA

<i>a cura di Maria Luisa Marino</i>	85
-------------------------------------	----

Giappone. Un sistema universitario avanzato

Svezia. La ricerca scientifica nelle Università

Francia. Richiamo ai docenti assenteisti

TRANSIZIONE ALLA VITA ATTIVA 88

Belgio. Il titolo di studio è solo un punto di partenza
di André Bonte

Lussemburgo. Output dall'Università al lavoro
di Camille Frieden

Francia. GEVA: una sigla.... difficile
di Josette Pages

Danimarca. Le misure governative
di Per Andersen

ORGANISMI INTERNAZIONALI 95

Consiglio d'Europa. 5ª Conferenza permanente sui problemi universitari - 2ª Conferenza sulla mobilità universitaria/UNESCO. Per il riconoscimento dei diplomi accademici nella Regione Europa/CEE. Sei anni di programmi comuni

L'ANGOLO DELLE RICERCHE

Milano-Parigi. Inchiesta parallela
di Corrado De Francesco e Jean Pierre Jarousse

Professione: architetto, ingegnere
di Fabrizio Ferragni

ATTIVITÀ PARLAMENTARE E AMMINISTRATIVA

La cooperazione interuniversitaria
di Antonello Masia

Un positivo clima di aggiustamenti
di Fabio Matarazzo

DOCUMENTAZIONE 116

Decreto 10 marzo 1982, n. 163/Decreto 19 aprile 1982, n. 299/Decreto 9 settembre 1982, n. 806/Decreto ministeriale 16 settembre 1982/Legge 6 ottobre 1982, n. 724/Legge 6 ottobre 1982, n. 725/Legge 15 ottobre 1982, n. 756/Legge 15 ottobre 1982, n. 757

Aiuti comunitari per l'istruzione superiore: programmi comuni di studio (anno 1983)/Borse per brevi visite di studio (anno 1983).

COMMENTI DI GIURISPRUDENZA

a cura di Guido Romano e Ida Mercuri

CRONACHE CONGRESSUALI

Un'idea che si fa storia
di Giorgio Tonini

Attualità del pensiero di Jacques Maritain
di Antonio Livi

BIBLIOTECA APERTA

LIBRI

Tre guide per lo studente
di Raffaello Masci

RIVISTE 143

Le fotografie di questo numero illustrano l'Università di Konstanz (Germania).

Orientamento universitario: i nodi della scelta e della transizione

Una nuova figura professionale è comparsa nelle Università europee degli anni settanta. È il consigliere di orientamento. Nato come reazione intelligente al massiccio afflusso dei nuovi iscritti all'Università, il consigliere di orientamento è l'alternativa alla selezione e al numero chiuso. Tra i suoi compiti: informare gli studenti ed assisterli personalmente, correggere gli errori più vistosi di scelta attraverso il ri-orientamento, facilitare l'inserimento dei laureati nel mondo del lavoro. Con i servizi di orientamento le Università si sono attrezzate per rispondere ai nuovi bisogni degli studenti, per razionalizzare le strutture accademiche, per combattere gli insuccessi e gli abbandoni, per dialogare con il mondo delle professioni.

Questo fenomeno nuovo — di qualità — è stato tempestivamente valutato nella sua importanza dalla Commissione delle Comunità Europee, che ne ha sottolineato l'utilità per le politiche della transizione scuola-lavoro ed in generale per la sua politica dell'educazione. Sono così nati dapprima un incarico di ricerca alla Fondazione Rui di Roma e poi, sulla base dei risultati di questa indagine sui servizi di orientamento universitario, l'invito ad un colloquio europeo di tecnici, operatori ed esperti del settore.

Il Colloquio europeo sul tema «Scelta e riuscita negli studi e transizione alla vita attiva nell'insegnamento superiore. Esperienze e proposte di attività tutoriale e di orientamento» si è svolto a Villa Montecuccio di Castelgandolfo (Roma, Italia) nei giorni 14, 15 e 16 ottobre 1982. Organizzato dalla Fondazione Rui con il patrocinio della Commissione delle Comunità Europee e del Ministero della Pubblica Istruzione, il Colloquio ha riunito sessanta operatori e docenti universitari, funzionari ministeriali, rappresentanti della CEE, dell'OCSE, del Consiglio d'Europa, della Conferenza Europea dei Rettori, dell'Associazione Internazionale delle Università, della Fondazione Europea della Cultura.

Il Ministro italiano della Pubblica Istruzione, on. Guido Bodrato, ha aperto i lavori. La presidenza del Colloquio è stata affidata al dr. De Antoniis, vice direttore generale del Ministero della Pubblica Istruzione nella Direzione Generale per l'Istruzione Universitaria.

Su tre temi si sono concentrate le riflessioni e le esperienze scambiate dai convenuti:

- le attività di orientamento nella transizione dalla scuola secondaria all'Università*
- l'orientamento durante gli studi universitari*
- le prospettive di impiego per i laureati alla luce dei mutamenti economici previsti in Europa.*

Le pagine che seguono documentano un modo concreto di costruire una comunità universitaria europea, rispettosa dell'autonomia di ciascuno, ma cosciente dei comuni legami.

Su queste pagine richiamiamo particolarmente l'attenzione dei lettori italiani. La legge 382 (artt. 10 e 32) sulla docenza e le leggi regionali sul diritto allo studio universitario aprono nuovi campi all'attività di orientamento. Le esperienze realizzate in Europa possono aiutare a non improvvisare.



Contesto Europa. Il nuovo volto dell'orientamento

di Lorenzo Revojera
Segretario Generale della Fondazione Rui

ISTRUZIONE SUPERIORE E COMUNITÀ EUROPEA

Il ruolo fondamentale dell'istruzione e della cultura fu sempre tenuto ben presente dai promotori dell'integrazione fra gli stati d'Europa nella preparazione e nella attuazione del Trattato di Roma che diede vita alla Comunità Europea; ma solo con il 1976 si prese la decisione di costituire un Comitato europeo per l'istruzione destinato a realizzare un programma di azione in materia. Il documento corrispondente — che è del 9 febbraio 1976 — affidò a tale organismo anche la promozione di iniziative di cooperazione nel settore dell'insegnamento superiore. Con una successiva deliberazione (del 13 dicembre 1976) i Ministri della Pubblica Istruzione degli Stati appartenenti alla Comunità Europea stabilirono altresì che si doversero studiare misure atte a facilitare il passaggio dei giovani dagli studi alla vita attiva.

È questo lo scenario che ha indotto la Comunità Europea a promuovere studi, ricerche e sperimentazioni nel campo della cooperazione fra le Università degli Stati membri e dell'inserimento dei laureati nel mondo del lavoro. Alla Fondazione

Rui fu affidato alla fine del 1980 lo studio (1) di cui qui si presenteranno brevemente le conclusioni: il rapporto finale costituisce il documento di base di questo Colloquio Europeo «Scelta e riuscita negli studi e transizione alla vita attiva nell'insegnamento superiore», promosso paritariamente dalla Comunità Europea e dal Ministero della Pubblica Istruzione italiano. Entrambi gli enti finanziatori non vedono in esso soltanto la conclusione naturale del lavoro di indagine da noi effettuato, ma bensì contano che si realizzi un'ampia diffusione dei risultati a tutto il mondo universitario europeo. Tale meeting sarà il punto di partenza per una futura più vasta cooperazione internazionale di esperti e di professori in un campo di notevole importanza per lo sviluppo delle nostre Università e della stessa integrazione europea.

È evidente infatti che un efficiente sistema europeo di servizi di orientamento universitario non contribuisce soltanto alla qualità delle scelte dei singoli studenti, alla loro riuscita negli

1) Cfr. «L'orientamento e il counseling nelle Università della Comunità Europea» F.lli Palombi, Roma, 1982 - pagg. 200, lire 20.000

Esperienze comunitarie a confronto. Stralci da un'indagine documentaria che ha fatto il punto sull'orientamento. Verso una nuova prospettiva: dalla quantità alla qualità.

studi e a un più soddisfacente inserimento nella vita di lavoro; ma porterà altresì alla conoscenza dei sistemi di insegnamento superiore degli altri Paesi della Comunità e delle possibilità di studio e ricerca all'estero, con il conseguente aumento di quella mobilità intra-europea di studenti e ricercatori che è ritenuto elemento fondamentale per una unità fra gli Stati della CEE che non sia soltanto mercantile.

Il gruppo centrale di ricerca della Fondazione Rui ha tratto notevole beneficio nel corso della indagine dall'ampia esperienza accumulata nella specifica materia in venti e più anni di attività di orientamento praticata a favore di migliaia di studenti nei «colleges» universitari facenti capo alla stessa Fondazione in otto città italiane. Tale esperienza è stato un elemento non trascurabile fra quelli che hanno determinato l'approvazione da parte della CEE del progetto di indagine da noi presentato nel 1980.

SITUAZIONE DELL'UNIVERSITÀ IN EUROPA ALL'INIZIO DEGLI ANNI '80

L'ideale che oggi gli europeisti

più convinti in campo universitario accarezzano, è quello di una comunità universitaria europea in cui docenti, studenti, ricercatori possano spostarsi liberamente da un ateneo all'altro seguendo i propri interessi scientifici, sfruttando al meglio le attrezzature e le esperienze là dove esse si trovano, mettendo in comune le risorse, sviluppando ricerche e progetti in collaborazione; l'enfasi è posta, quindi, sulla diversificazione, sulla razionalizzazione, sull'autonomia delle singole istituzioni in omaggio — del resto — alla lunga tradizione accademica europea fatta da infinite diversità compatibili ed interdipendenti, ma irriducibili a un solo schema.

Non si può negare però che l'inizio degli anni '80 trovi le Università europee, per quanto diverse siano le varie situazioni nazionali, alle prese con alcuni grossi problemi che si ripetono un po' dappertutto:

a) riduzione dei finanziamenti statali, dovuta alla crisi economica; quindi necessità di ridurre i costi ed eliminare gli sprechi;

b) preparazione più difettosa fornita in genere agli alunni dalla scuola secondaria, la quale in genere ha ridotto gli «standards» formativi per esigenze sociali;

c) evoluzione socioculturale dei giovani e quindi nuove esigenze da parte degli studenti, che si possono «grosso modo» riassumere nella espressione «bisogni più personalizzati di formazione»; l'emergere di questo problema è da mettere in relazione con il tramontare dell'entusiasmo per la tecnologia educativa, la pianificazione dell'insegnamento, la generalizzazione dei sussidi audiovisivi, ecc. e con una maggiore attenzione invece degli insegnanti e degli esperti (p.es. nel Regno Unito) per l'importanza e le necessità di miglioramento della capacità individuale di studio;

d) riforme legislative; nei Paesi Bassi e in Italia esse sono state di recente approvate e sono in fase di attuazione, in Francia la riforma è nei programmi di go-

verno da dopo il cambio di Presidente della Repubblica;

e) finita l'illusione dei floridi anni '60, secondo la quale il miglior modo di abolire la disoccupazione era quello di fornire a tutti le più elevate possibilità di formazione, alcune discipline universitarie si vedono ancora troppo affollate di pretendenti a professioni che offrono scarsità di sbocco occupazionale (insegnamento, scienze umane, ecc.)

f) costante aumento di studenti esteri, soprattutto originari dei Paesi in via di sviluppo, correlativo a una tendenza alla diminuzione degli studenti nazionali. Per inciso da un'altra ricerca della Fondazione Rui risulta che — in generale — gli studenti dei Paesi d'oltremare in Europa, una volta superati i primi due anni di Università, ottengono risultati uguali (se non superiori) a quelli medi degli studenti locali.

RILEVANZA DELL'ORIENTAMENTO UNIVERSITARIO

Per le necessità del nostro programma di lavoro devo limitare la mia comunicazione alle principali conclusioni del nostro

studio e ad alcuni brevi commenti; spero che tutti abbiano letto il rapporto finale che deve servire come base per le nostre discussioni.

Ma anche nella sobrietà del mio intervento, e pur senza voler sostenere che il tema del nostro colloquio sia determinante per la soluzione dei problemi delle Università europee, credo che potrete rendervi conto di come esso attraversi tutte le situazioni critiche dell'insegnamento superiore; di come — insomma — un rapporto di maggiore profondità, frequenza e fiducia fra insegnanti ed esperti di orientamento (advisers, conseillers, studienfachberatern, guidance officers, studieadviseurs, etc.) da una parte, e studenti dall'altra, sia una specie di «fil rouge» del rinnovamento universitario. Una Università rinnovata è — per conto mio — una Università che si proponga di conciliare le mutate circostanze economiche e sociali con l'elevato livello e la serietà degli studi e della ricerca, tenendo fermo nel tempo stesso l'obiettivo di fornire una formazione professionale adeguata alle esigenze del mondo del lavoro. Obiettivo au-

Tavola 1 — SEQUENZA DELL'ORIENTAMENTO UNIVERSITARIO

1ª fase — PRE-ORIENTAMENTO

Interventi sulle fasce di utenza potenziale futura dell'Università (*scuole secondarie, soprattutto negli anni terminali di ciclo, nuovi utenti*).

Interventi generali di sensibilizzazione dell'opinione pubblica (*mezzi di comunicazione, organismi di partecipazione, associazioni familiari e studentesche, organismi legislativi*).

2ª fase — ISCRIZIONE ALL'UNIVERSITÀ E PRIMO ANNO ACCADEMICO

Accoglienza, informazione e consulenza sugli accessi e modalità di iscrizione (*in Università o in centri mobili decentrati*).

Corsi di orientamento per categorie definite di studenti (*in Università*). Conoscenza dell'Università, delle sue strutture, della metodologia di studio, delle forme di vita, dei servizi esistenti.

Intervento di docenti (*nelle scuole superiori, sui mezzi di comunicazione, in Università*).

3ª fase — ORIENTAMENTO PEDAGOGICO E DIDATTICO

Interventi realizzati nel corso degli studi.

Prevenzione degli abbandoni dopo il primo anno. Interventi in caso di insuccesso negli studi.

Consulenza pedagogica individualizzata e di gruppo. Tutoring.

(*Interventi centralizzati in Università e interventi decentrati presso le Facoltà e gli Istituti*).

4ª fase — ORIENTAMENTO ALLA TRANSIZIONE

Gli interventi si collocano nella fase terminale dei cicli accademici e al momento delle uscite dall'Università. Gli interventi (di diversa natura) consentono l'esplorazione del mondo del lavoro. I luoghi privilegiati sono gli organismi dell'impiego, gli organismi professionali, le aziende, ecc.

dace, ma non utopistico. La rilevanza dell'orientamento universitario nel quadro del più ampio problema dell'istruzione superiore si sintetizza bene dicendo — con le parole di un esperto inglese — che quando ci si preoccupa di aiutare uno studente in difficoltà si sta anche operando per la buona salute di tutta l'istituzione universitaria.

LE CONCLUSIONI DELLO STUDIO DELLA FONDAZIONE RUI

Dall'orientamento «quantitativo» della domanda crescente ad un orientamento «qualitativo e pedagogico»

La necessità di un servizio organico di orientamento universitario negli Stati membri della CEE è concordemente riconosciuto a seguito della constatazione di una serie di fenomeni verificatisi, in misura maggiore o minore, in tutta l'area europea:

- l'espansione e la differenziazione del ventaglio dei corsi accademici possibili, le facilitazioni concesse per l'accesso all'Università e i rapidi mutamenti degli sbocchi professionali rendono più difficile ai maturandi, agli studenti universitari e ai laureandi la scelta corretta degli studi e della futura professione;

- vi sono fasce crescenti di utenti dell'Università (ragazze, adulti, stranieri) che presentano esigenze di consulenza; lo stesso accade per i provenienti da gruppi sociali più deboli. In particolare, gli stranieri necessitano di aiuto nei primi due anni di frequenza;

- la disoccupazione intellettuale molto diffusa richiede un più attivo collegamento fra Università e mondo del lavoro (orientamento alla transizione).

È peraltro evidente che la mancanza di appropriate consulenze al momento di scegliere o iniziare gli studi universitari — e anche nel corso degli studi stessi — favorisce gli abbandoni, i frequenti cambi di corso, il prolungamento degli studi, le crisi psicologiche: mentre al

contrario lo sviluppo di un sistema di consulenze pedagogiche e di orientamento può consentire agli allievi un maggior successo negli studi, con una evidente economia di energie, tempo e mezzi per tutto il contesto universitario.

Fino ad oggi l'orientamento universitario (nei suoi aspetti istituzionali e pragmatici) è stata una risposta — spesso obbligatoria — che le Università e gli Stati hanno attivato di fronte all'enorme aumento della domanda sociale di istruzione superiore e delle iscrizioni alle Università.

Gli indicatori statistici e demografici disponibili segnalano però nuove linee di tendenza:

- il tasso di crescita delle iscrizioni alle Università va rapidamente ridimensionandosi negli ultimi anni;

- il preoccupante calo demografico, che ha già prodotto i suoi effetti in Europa sul primo ciclo della scuola secondaria (diminuendo la scolarizzazione complessiva), in pochi anni porterà alla stabilizzazione della popolazione universitaria;

- il tasso di passaggio dalla scuola secondaria all'Università è in diminuzione costante.

Sembra quindi realistico, in una politica sull'orientamento universitario per gli anni '80, far passare in secondo piano alcuni problemi vivi nell'ultimo decennio, concentrandosi piuttosto su nuovi temi di qualità:

- l'orientamento come misura sostitutiva di una crescente selezione agli accessi;

- l'orientamento come educazione al lavoro e alla professionalità;

- l'orientamento all'auto-orientamento e alla personalizzazione dei percorsi individuali della transizione;

- l'orientamento come educazione al cambiamento sociale.

I sistemi di istruzione superiore che nell'ultimo decennio hanno prodotto il più considerevole sforzo innovativo in questi campi sono quello della Germania federale, con l'insieme dei progetti-pilota che hanno coinvolto dal '73 in poi dieci università, e quello francese con la

rete delle «Cellules d'Information et d'Orientation» nato anch'esso nel 1973 in base a una legge del 1968.

Tale salto qualitativo sembra imposto, da un altro punto di vista, anche dalla crescente individualizzazione della domanda di istruzione superiore, derivante dalla maggiore diversificazione di interessi e motivazioni espresse dai giovani.

È forse maturo il tempo in cui l'orientamento universitario, senza voler naturalmente rinunciare o deprimere il suo ruolo tecnico-informativo e senza tornare all'orientamento psicoattitudinale, potrà liberarsi della sua funzione di «instrumentum regni» al servizio delle politiche statali riguardanti il circuito della transizione (formazione professionale, formazione superiore, collocamento), recuperando invece la sua originaria ispirazione di ricerca — in senso etimologico — dell'«orientate», ossia della fonte dei significati delle esperienze esistenziali personali. Questo significa valorizzare le componenti più tipicamente educativo-pedagogiche dell'orientamento, e concretamente sottolineare quattro aspetti-esigenze, chiaramente emersi dalle esperienze fin qui condotte:

1. Le attese dei giovani nei confronti delle istituzioni universitarie: ad esse molte Università hanno dimostrato di volere andare incontro demolendo l'antico mito dell'isolamento accademico. Si sono realizzati incontri nelle scuole secondarie o presso associazioni, si sono aperte le porte delle Università alla (legittima) curiosità dei liceali, con risultati spesso positivi;

2. la qualità degli studi e l'assunzione di metodologie dello studio personalizzate e verificate sulla base degli obiettivi: devo ricordare a questo proposito come esperienza pilota quella delle Università dei Paesi Bassi, ad esempio a Utrecht e Eindhoven;

3. le forme più articolate e complesse, rispetto al passato, della transizione «scuola-Università-lavoro»: e qui occor-

re affermare la validità e la concretezza del sistema di orientamento del Regno Unito, che è tutto centrato sulla preparazione al futuro lavoro professionale, ma che è anche estremamente adattabile e flessibile;

4. La personalizzazione del servizio: in questo campo, si devono ricordare l'esperienza della Università Libera di Bruxelles (sistema EDUCO col quale lo studente in breve tempo ed in modo autonomo può rimediare a una serie di carenze) e quella della Università di Parigi-Orsay, con la sua sezione sperimentale di verifica delle attitudini personali e il relativo esame finale «bianco» di autovalutazione.

Tempi, luoghi, tipologia degli interventi

L'esistenza di servizi di orientamento universitario, pur pubblicizzata, non è garanzia di utilizzazione di massa del servizio.

Normalmente sono gli studenti più informati e più motivati che vi ricorrono sfruttando fino in fondo le possibilità che vengono loro offerte. Le utenze di massa e gli studenti marginali — che sono le utenze più bisognose di interventi di orientamento — restano normalmente estranei al circuito «informazione - orientamento - uso ottimale delle strutture e delle risorse universitarie». Uno dei modi di soluzione di questo problema — che non è certamente l'unico possibile — è quello di rendersi presenti:

- là dove la domanda di orientamento si forma;
- nei momenti temporali in cui la domanda si esplica.

Nel tentativo di risolvere questi problemi hanno realizzato interessanti esperienze: le «Cellules» francesi già citate, distribuite sul territorio e molto attive nella distribuzione di materiale informativo e nella stimolazione dell'opinione pubblica; l'Università della Saar (Germania Federale) con il progetto GIEP destinato alle ultime classi delle scuole secondarie; e gli «Schooldecanen» insegnanti specializzati nell'orientamento alle facoltà universitarie degli

allievi liceali (Paesi Bassi).

Occorre evitare che il centro di Orientamento resti chiuso in se stesso, in modo che riesca ad aprirsi e a seguire i flussi di bisogni e di utenze.

I luoghi di orientamento possono essere sia di tipo tradizionale (Università, scuole secondarie, mezzi di comunicazione), sia di tipo nuovo (luoghi e occasioni di incontro di giovani, associazioni professionali e di imprenditori, organismi di partecipazione, centri di ricerca).

I tempi di intervento possono essere razionalizzati su una sequenza in quattro fasi (Tav. 1), che devono intendersi non come momenti slegati, ma come tappe di un processo continuo che esige una sua logica interna; il processo di orientamento è prevalentemente di tipo educativo, e deve essere centrato sulla persona.

In base alla tipologia e ai contenuti, gli interventi di orientamento si possono classificare in due grandi settori, peraltro passibili di ulteriore suddivisione:

- *attività di tipo generale*: informazioni (individuali o di gruppo), pubblicazioni, conferenze, audiovisivi, ecc. su argomenti che riguardano le caratteristiche dell'Università, i problemi logistici, gli aspetti amministrativi ed economici;
- *attività di tipo accademico*: esse toccano direttamente gli aspetti connessi con il piano di studio, la riuscita negli esami, la formazione personale, gli approfondimenti scientifici, la futura professione, ecc. (attività tutoriali).

A parte vanno considerati gli *interventi specialistici* a carattere psicologico nei casi di stress, disadattamento ecc. In ogni caso bisogna evitare la frantumazione degli interventi, cercando in ogni modo il coordinamento e l'integrazione continua fra tutti coloro che si occupano del servizio per una data utenza.

Questa classificazione può servire anche per una prima definizione del personale addetto all'orientamento, con ovvie implicazioni sulle competenze e quindi sulla formazione del me-

desimo:

— le attività di tipo generale possono essere affidate a personale specializzato di enti o agenzie (private o pubbliche) esterne all'Università, ma in stretto collegamento con essa (mediante convenzioni) e con la possibilità di ricorrere ai docenti.

— Le attività accademiche sono di stretta pertinenza dell'Università, vanno quindi affidate a personale universitario docente particolarmente idoneo, addestrato e documentato.

— Le attività specialistiche richiedono la prestazione professionale di psicologi o psichiatri.

Dal pragmatismo dei servizi alla ricerca comparata e alla riflessione teorica

Un limite delle attuali esperienze, avvertito da numerosi operatori e responsabili dei servizi, è la carenza di «cultura» dell'orientamento universitario.

Non vi è dubbio che la pratica dell'orientamento si traduca soprattutto in esperienze immediate di «problem solving», sotto la spinta di richieste incalzanti e in continua evoluzione. Tuttavia l'esigenza di una maggiore riflessione culturale (che può svilupparsi a partire da una seria attività di ricerca comparata) diventa sempre più pressante. L'operatore di orientamento finisce per essere travolto da due spinte contrastanti: le riforme istituzionali subite e le richieste pressanti dell'utenza. Ricerca e teoria sono due soluzioni che consentono di assumere un ruolo attivo non subalterno in vari settori:

- progettualità nell'organizzazione (degli studi, dei servizi, del ruolo) del micro-sistema universitario;
- riforma dell'insegnamento superiore e delle modalità della transizione del macro-sistema nazionale o regionale;
- sociologia dell'educazione e del lavoro;
- studio psico-sociale degli atteggiamenti e dei comportamenti delle utenze;

- pedagogia universitaria, metodologia dello studio, preparazione professionale;
- azioni politiche generali e specifiche sul versante della offerta di lavoro e sul versante della domanda.

La nostra ricerca ha accertato che la più ampia produzione di letteratura a carattere scientifico in materia di orientamento (orientation, guidance, counselling, studienberatung) a livello universitario è avvenuta nel Regno Unito, in Francia e — sulla spinta dei recenti progetti pilota già citati — nella Germania federale. In Italia, si è distinta in questo l'Università di Pavia. Dal canto loro, gli Organismi internazionali, ed in particolare gli uffici competenti della Commissione delle Comunità Europee, possono candidarsi ad alcune iniziative:

- creare un «forum» di dibattito e di valutazione tra gli operatori nazionali del settore universitario;
- stimolare un piano di ricerche su temi rilevanti: per esempio, studenti stranieri, metodologia dello studio, nuove utenze dell'università: la Commissione può partecipare con un proprio piano di fattibilità e con il finanziamento di studi comparativi;
- promuovere un piano di sperimentazioni pilota in alcune università dei dieci Paesi su un arco definito di problemi: orientamento dei laureati in materie dagli sbocchi professionali difficili (lauree umanistiche, scientifiche, insegnamento).

Dalla politica del «cento fiori» ad una valutazione scientifica delle sperimentazioni

Nel corso degli anni settanta si è avuto un rapido sviluppo di servizi di orientamento universitario negli Stati della Comunità Europea. «Che cento fiori nascano» è lo slogan che potrebbe sintetizzare la risposta all'onda di richieste giovanili nei confronti delle istituzioni universitarie.

Chi osserva il panorama delle esperienze realizzate può infatti rilevare che esiste uno zoccolo

Tavola 2 — ANALISI COSTI-BENEFICI

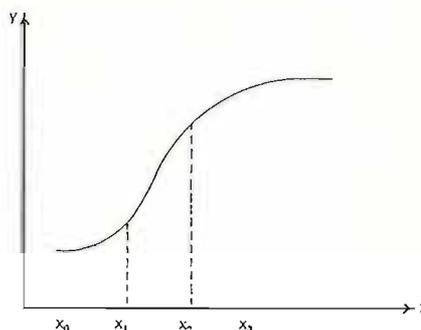
RISULTATI
(quantità di servizi +
utenti raggiunti)

Resulte

(quantity of services +
number of users)

Résultats

(quantité de services +
usagers touchés)



MEZZI
(personale + spesa
di funzionamento)

Investment
(personnel +
running costs)

Moyens

(personnel + dépenses
de fonctionnement)

comune di attività in tutte le esperienze, ma che al di sopra di questa base fioriscono effettivamente iniziative di grande originalità che restano isolate per mancanza di un processo di valutazione e disseminazione culturale.

La valutazione è un fattore essenziale, inserito dentro il processo di raggiungimento degli obiettivi e che aiuta a diffondere all'esterno i reali risultati dell'esperimento.

Non si parla qui evidentemente né di valutazione amministrativa, né di valutazione economica. Si vogliono invece sottolineare altri aspetti della valutazione:

- valutazione del contributo che un'esperienza di orientamento universitario potrà dare alla politica educativa in un contesto regionale o nazionale;
- valutazione intesa a favorire un'efficace trasferibilità dell'esperienza e delle informazioni fra le autorità e gli organismi interessati;
- valutazione degli obiettivi e della funzionalità degli strumenti;
- descrizione dell'evoluzione del progetto nel corso della sua realizzazione.

L'attività di valutazione deve articolarsi infine su due poli:

- un'autovalutazione interna al servizio;

- una valutazione esterna a cura di organismi specializzati.

Valutazione della redditività degli investimenti

È certamente difficile valutare la convenienza economica di un servizio i cui risultati si traducono in orientamenti individuali e di massa non misurabili matematicamente.

È però possibile individuare alcuni parametri di riferimento (del tipo analisi costi-benefici) se ci si limita ad esaminare solo alcuni fattori.

Il rapporto tra mezzi impegnativi (p.es. fondi impegnati e personale addetto) e risultati ottenuti (p.es. quantità di servizi e utenti raggiunti) non si traduce in una progressione geometricamente costante; graficamente questo rapporto può essere rappresentato da una curva di tipo sinusoidale (Tav. 2).

Un investimento iniziale ($x_0 \rightarrow x_1$) limitato (in questa fase le spese per il personale sono preponderanti rispetto alle spese di funzionamento) si traduce in rendimenti meno che proporzionali e quindi in una bassa produttività dei servizi di orientamento.

La fase ottimale si raggiunge invece con un investimento consistente ($x_1 \rightarrow x_2$) caratterizzato da un aumento delle spese

di funzionamento più che proporzionale rispetto all'aumento di personale: l'equilibrio ottimale interno dei mezzi (finanziari e di personale) provoca rendimenti crescenti e più che proporzionali rispetto all'aumento degli inputs di mezzi. Ogni investimento ulteriore ($x_2 \rightarrow x_3$), dovendo scontare un nuovo consistente aumento della quantità dei servizi, ha una produttività meno che proporzionale.

Il problema ha valenze diverse se riferito al semplice microsistema della singola Università o al più complesso macrosistema universitario regionale o nazionale.

Ma univoca è la conclusione che vada attentamente studiata la produttività del servizio e l'ottimo dosaggio dei mezzi impegnati in termini di personale e finanziamenti.

L'obiettivo è quello di individuare la soglia minima di impiego dei mezzi, al di sotto della quale è poco utile intervenire (indicazione importante per i Paesi o per le Università ancora prive di servizi di orientamento o con un loro insufficiente sviluppo) e, inoltre, la soglia massima al di là della quale si ha uno spreco di risorse.

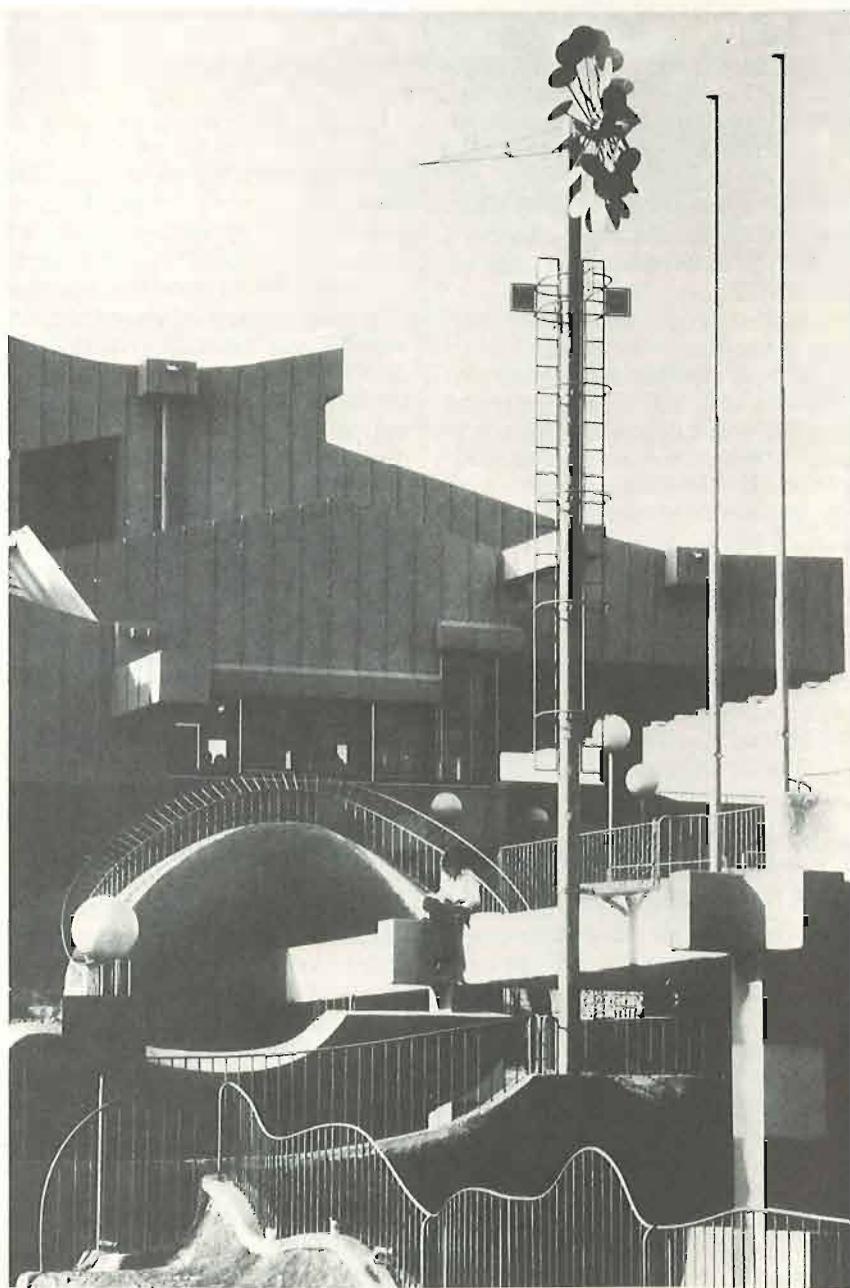
Infine, nella Germania Federale è stato calcolato il risparmio ottenuto dal sistema ZSB («Zentrale Studienberatung», cioè orientamento universitario generale) evitando gli sprechi economici causati dal cambio di facoltà. È stata cioè tentata un'analisi costi-benefici per stabilire un rapporto tra le spese — di personale e di gestione — della nuova organizzazione ZSB e i costi tradizionalmente sostenuti da un istituto di istruzione superiore. Si è adottato il cosiddetto «metodo di sconto» (Diskontierungsmethode): il raffronto dei costi sostenuti nei diversi periodi con i risultati ottenuti, entrambi rapportati al valore attuale.

A prescindere dai valori ideali — quale la soddisfazione personale dell'utente — che naturalmente non sono calcolabili, è stato calcolato il risparmio sociale in rapporto, ed es., ad un cambio di facoltà. Risulta da

una ricerca dell'anno 1979, che gli studenti assistiti dal centro di orientamento effettuano il cambio di facoltà di media un semestre prima dei loro colleghi non orientati: i 342 cambi consigliati dal ZSB nel 1977 hanno dunque rappresentato per la collettività un risparmio di 342×6.828 DM (costo di uno studente per semestre) per un totale di 2,3 milioni di DM. Il costo corrispettivo del ZSB (703.000 DM) rende quindi il tri-

plo. Analogamente si può calcolare un risparmio annuo di 24 milioni di DM ottenuto evitando, grazie all'orientamento, i cambi di facoltà.

Grazie agli amici tedeschi, siamo quindi in grado di dimostrare che l'orientamento universitario può persino ridurre le spese per l'Università! Questa notizia finale sarà particolarmente gradita agli amministratori e ai governi dei dieci Paesi della Comunità.



abstract

Europe. The new face of guidance

In my report I present the results of the study on vocational guidance in the Universities of the ten countries of the European Community, which was commissioned from the Rui Foundation by the EEC at the end of 1980. This research provides us with the foundation document for our discussions. The main inquiry group derived great benefit from the very wide experience gained in this field over a period of twenty years or more of vocational guidance activities on behalf of thousand of students in the university colleges which are linked to the Rui Foundation in eight Italian cities.

Situation of the European Universities at the beginning of the Eighties

The following were the phenomena we were able to identify clearly:

- a reduction in state financial support, due to the economic crisis, and hence a need to reduce costs and eliminate waste;*
- less adequate preparation of students in the upper secondary schools;*
- extensive legislative reforms in progress (notably in Italy and Holland);*
- some fields of university study already overcrowded with students wanting to enter professions where job possibilities are poor. (Incidentally, it appears from another research project carried out by the Rui Foundation that overseas students in Europe, once they ha-*

ve got past their first two years in the university, get equal (if not better) results to those obtained by local students.

From this the extremely important need for and relevance of university vocational guidance becomes clearly apparent. We therefore present here the findings of the Rui Foundation study.

A move from quantitative to qualitative and pedagogical emphasis in vocational guidance

The growth-rate in enrolments in the University in the last few years has been changing rapidly. The worrying demographic decline which has already produced effects in Europe on the first secondary school cycle (by reducing the level of student numbers) will lead in a few years to the stabilization of the university population, and the rate of passage from higher secondary school to University is in constant decline. These facts point to the conclusion that there should be some actions to improve vocational guidance, in the universities. Such training could in this way be seen as a substitute for growing selection in admissions, and it could fulfil the task of a genuine preparation for work and for professional life. Some steps are already being taken in this direction — in general, there have been encounters in the secondary schools, and the doors of the universities have been opened to pupils from the higher schools; in more particu-

lar terms, in the Universities of Utrecht and Eindhoven (in Holland), personalised methodologies for study have been adopted, and in the United Kingdom there have been specific systems of school-university-work schemes of vocational guidance, etc.

Time, place and nature of these undertakings

All too often it comes about that the students who make use of the vocational guidance services are those who are already best-informed and most highly motivated; they tend to exploit the possibilities offered to them as thoroughly as possible. Mass usage remains as a rule outside the circuit of «information-vocational training — best use of the structures and resources of the university». According to the research carried on by the Rui Foundation in the ten EEC countries, it is therefore necessary that the place for vocational guidance should be the schools, the Universities, the communications media, centres where young people meet together, professional associations, research centres, etc. This would involve the greatest number of students.

In relation to the times at which such interventions should take place, four stages can be identified:

- pre-university guidance: in the last years at the higher secondary school;*
- vocational guidance at the moment of enrolment in the University, with welcoming arrangements, information and counselling on admissions, enrolment procedures and so on;*
- guidance during the course of study;*
- guidance at the end of the university period, to help students explore the working world (guidance for transition).*

A whole «guidance culture» is needed

There is a need for a whole «guidance culture». The most widespread literature on the

subjects is to be found in the United Kingdom, in France, and West Germany. In Italy, the University of Padua has a particularly good record. In order to improve and develop this «culture» we suggest the following:

- the creation of a forum for debate and assessment among the leaders of university life in the various countries;
- the encouragement of a research programme into relevant themes: foreign students, study-methods and so on;
- the promotion of an experi-

mental pilot scheme in certain Universities of the ten countries of the EEC.

Need for scientific assessment

Assessment is an essential factor, because it helps the spread of awareness of the real results of the experiment in the outside world.

Vocational Guidance reduces costs

In West Germany, a calculation has been made of the saving

obtained by using vocational guidance in the Universities and thus saving economic wastage due to changes of faculty. In this way it was assessed that the students aided in 1979 by guidance centres made their necessary faculty changes six months earlier than their unguided colleagues; the 342 changes which were advised meant a saving in economic terms of 24 million marks.

résumé

Europe. Le nouveau visage de l'orientation

Dans mon rapport, je présente les résultats de l'étude sur l'orientation universitaire dans dix pays de la Communauté Européenne confiée par la CEE à la Fondation Rui à la fin de 1980: cette recherche constitue le document de base de notre Colloque.

L'équipe chargée de cette enquête a grandement profité de l'ample expérience acquise en la matière durant plus de vingt ans d'activité d'orientation déployée en faveur de milliers d'étudiants dans les «collèges» universitaires qui tournent autour de la Fondation Rui dans huit villes italiennes.

Situation de l'Université en Europe au début des années '80

Nous avons clairement relevé les phénomènes suivants:

- une réduction des financements publics due à la crise économique, d'où l'exigence de couper les frais et d'éliminer les gaspillages;

- une préparation plus lacuneuse fournie aux étudiants par l'école secondaire supérieure;

- de grandes réformes législatives en cours (voir l'Italie et les Pays-Bas);

- des disciplines universitaires encore trop fréquentées par des candidats à des professions qui offrent peu de débouchés professionnels (une autre recherche menée par la Fondation Rui a d'ailleurs souligné que, après qu'ils ont achevé les deux premières années d'université, les étudiants des pays d'outre-mer en Europe obtiennent des résultats identiques, voire meilleurs que ceux des étudiants nationaux).

Ce tableau souligne l'extrême exigence et importance de l'orientation universitaire. Voilà les conclusions auxquelles l'étude de la Fondation Rui est aboutie.

D'une orientation quantitative à une orientation qualitative et pédagogique

Le taux de croissance des inscriptions à l'université a rapidement fléchi au cours de ces dernières années; la baisse démographique préoccupante, qui a déjà sorti ses effets en Europe sur l'école secondaire du premier cycle (en réduisant la scolarisation successive) entraînera la stabilisation de la population universitaire d'ici quelques années; le taux de passage de l'école secondaire de 2nd degré à l'université diminue constamment: ces données prouvent qu'il faudrait une intervention visant à améliorer la qualité de l'orientation universitaire. Ainsi, l'orientation pourrait s'avérer en mesure de remplacer une sélection croissante des accès et donner lieu à une éducation au

travail et au professionnalisme à proprement parler. Dans ce sens, quelque chose est en train de démarrer: en général, des rencontres ont été organisées dans les écoles secondaires et les portes de l'université ont été ouvertes aux étudiants des écoles secondaires du second cycle; en particulier, dans les universités d'Utrecht et de Eindhoven (aux Pays-Bas) des méthodologies d'études personnalisées ont été adoptées; au Royaume-Uni, on a expérimenté des systèmes concrets d'orientation «école-université-travail», etc.

Temps, lieux et typologie de l'intervention

Trop souvent il arrive que seul les étudiants les mieux renseignés et les plus motivés aient recours au service d'orientation et profitent au maximum des possibilités qui leur sont offertes, alors que la masse des usagers reste normalement en dehors du circuit «information-orientation-utilisation optimale des structures et des ressources universitaires». D'après les résultats de la recherche menée par la Fondation Rui, il est par conséquent nécessaire que les écoles, les universités, les moyens de communication, les centres et les lieux de rencontre des jeunes, les associations professionnelles, les centres de recherche deviennent autant de centres d'orientation pour que le plus grand nombre possible d'étudiants soit atteint.

Quant aux temps de l'intervention, quatre phases ont été prévues:

- une orientation préalable, dans les classes terminales de l'enseignement secondaire du second cycle;
- une orientation au moment de l'inscription à l'université: accueil, information et conseil quant aux accès, aux modalités d'inscription, etc.
- une orientation durant les études;
- une orientation à la fin des études universitaires pour ex-

plorer le monde du travail (orientation à la transition).

Exigence de créer une culture de l'orientation

Il n'y a pas suffisamment de «culture de l'orientation». La production littéraire à caractère scientifique la plus ample en la matière est celle du Royaume-Uni, de la France et de la République Fédérale d'Allemagne; en Italie, l'université de Pavie s'est signalée. Pour accroître cette culture, on propose:

- de créer un «forum» de débat et d'évaluation pour les opérateurs nationaux du secteur universitaire;
- de stimuler des recherches sur les principaux thèmes: étudiants étrangers, méthodologie de l'étude, etc.
- de promouvoir des expériences pilote dans quelques universités des dix pays.

Exigence d'évaluer scientifiquement les expériences

L'évaluation est un élément essentiel car elle contribue à diffuser les résultats réels de l'expérience.

Orientation: une activité réduisant les frais

En République Fédérale d'Allemagne, on a calculé les économies faites grâce au système d'orientation universitaire général qui a permis d'éviter les gaspillages économiques causés par les changements de faculté. On a calculé que les étudiants aidés en 1979 par un centre d'orientation ont changé de faculté six mois environ avant leurs camarades non orientés; les 342 changements conseillés ont représenté une économie, en termes financiers, de 24 millions de marcs.





Les actions d'orientation en vue du passage à l'enseignement supérieur

par Pierre Benedetto

Responsable du Service Universitaire d'Information et d'Orientation, Université d'Aix-Marseille II

Le comité d'experts de l'UNESCO, travaillant sur le rôle et la place de l'orientation dans l'éducation permanente (*Bratislava*, 30 novembre 1970) a donné, de l'orientation, la définition suivante: «l'orientation consiste à mettre l'individu en mesure de prendre conscience de ses caractéristiques personnelles et de les développer en vue du choix de ses études et de ses activités professionnelles dans toutes les conjonctures de son existence avec le souci conjoint de favoriser le développement de la société et l'épanouissement de sa personnalité».

C'est dans le cadre de cette définition que nous aborderons l'étude des actions d'orientation qu'il convient de développer afin de favoriser le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur. En précisant les objectifs et les modalités de ces actions d'orientation, nous garderons à l'esprit deux idées forces qui se dégagent de la lecture des lignes précédentes: d'une part, *l'orientation ne doit pas être subie mais elle doit être vécue,*

d'autre part l'orientation est un processus continu qui se prolonge tout au long de l'existence.

Dans quel cadre institutionnel s'inscrivent ces actions? Qui sont les individus auxquels elles sont destinées? Telles sont les questions auxquelles nous nous efforcerons de répondre dans les deux premiers points de notre exposé. Dans une troisième partie, nous étudierons les facteurs psychologiques favorisant l'adaptation et la réussite dans les études supérieures et dans les deux dernières parties nous présenterons les actions d'orientation qui favorisent le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur.

CONDITIONS INSTITUTIONNELLES D'ACCES A L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Les conditions d'accès à l'Université varient d'un pays à l'autre de la Communauté Européenne. Le rapport général présenté par la Fondation Rui sur les centres et les services

Projet d'avenir, orientation dynamique, autodétermination — c'est-à-dire, apprentissage de la décision —. Il s'agit de mettre en place une véritable «éducation de choix».

d'orientation universitaire dans les divers pays membres montre l'existence de trois types de passages entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur.

Le premier type de passage donne accès à ce que certains auteurs (*B. Girod De L'ain*) appellent le réseau d'enseignement post-secondaire fermé. Ce réseau se caractérise par l'existence d'un système de sélection à l'entrée, un fort taux de réussite aux études et de très faibles abandons, ainsi que par des taux de chômage nuls ou faibles des diplômés.

Le second correspond au réseau ouvert. Il est caractérisé par l'entrée libre, un fort taux d'abandons et d'échecs en cours d'études ainsi que par un fort taux de chômage des diplômés.

Dans quelques pays, on constate l'existence d'un troisième type de passage qui correspond à la présence simultanée des deux réseaux ouvert et fermé. En *France*, par exemple, le réseau fermé correspond aux formations supérieures courtes à finalité professionnelle, aux

écoles, d'ingénieurs ou de commerce ainsi qu'aux facultés de médecine, de pharmacie et aux écoles d'architecture. Le réseau ouvert comprend les facultés des sciences, de lettres et sciences humaines, de droit et des sciences économiques. Si différents soient-ils, ces divers types de passage entre le secondaire et l'enseignement supérieur conduisent tous à effectuer une sélection; sélection institutionnalisée, annoncée sans ambages dans le premier cas; sélection plus sournoise basée sur l'abandon et l'échec dans le second cas. Ces deux formes de sélection semblent, a priori, relever de deux conceptions différentes de la politique éducative. La première repose, semble-t-il, sur la recherche d'une élite intellectuelle; la seconde viserait davantage à l'élimination des incompétences. Une analyse plus approfondie du fonctionnement des deux mécanismes montre que leur opposition est, en réalité, purement formelle. En effet, on a étudié le cheminement des cohortes d'étudiants inscrits dans l'un ou l'autre système. On a alors constaté que le réseau ouvert s'avère, à terme, plus sélectif que la réseau fermé. De telles études ont été réalisées, en France, dans plusieurs Universités. La plus frappante porte sur la comparaison des cheminements des étudiants en médecine, d'une part, et en sciences économiques, d'autre part. Rappelons que la sélection pour les études médicales s'effectue en France à l'issue de la première année de premier cycle. En comparant les flux d'étudiants inscrits pour la première fois en première année de premier cycle, on constate que le pourcentage de « survivants », quatre ans après est plus important en médecine qu'en sciences économiques. Ces informations qui sont des indicateurs du fonctionnement réel du système ne sont pas connues par les étudiants et les futurs étudiants. Elles circulent dans l'Université, à travers des réseaux de communication informelle qui amplifient, modi-

fient ou transforment le contenu réel de l'information. Devant l'affluence d'informations différentes, voire contradictoires, les futurs étudiants réagissent de manières différentes.

Certains lycéens, devant l'ampleur des difficultés annoncées, vont pratiquer une véritable auto-sélection et renoncer à poursuivre des études au-delà des études secondaires.

D'autres franchissent le seuil de l'Université mais abandonnent au cours de la première année d'études supérieures. S'il existe des variations en pourcentage des abandons d'une discipline à l'autre, d'une Université à l'autre, ce phénomène paraît néanmoins exister dans tous les pays membres de la Communauté Européenne. Ce pourcentage est très élevé. Le rapport de la fondation Rui l'évalue, en effet, à près de 30%.

Ce qui nous paraît plus grave encore, c'est que rien ne permet d'affirmer que les étudiants qui abandonnent ne possèdent ni les connaissances nécessaires, ni les aptitudes intellectuelles suffisantes pour poursuivre des études supérieures. Il est même difficile d'affirmer que ceux qui n'abandonnent pas sont les meilleurs.

Au terme de cette analyse il apparaît, que l'accès soit libre ou limité par un *numerus clausus*, que les élèves qui sont sur le point de terminer leurs études secondaires ont besoin d'être informés correctement et éclairés convenablement sur le choix qu'ils doivent faire.

ESQUISSES POUR LE PORTRAIT DE L'ETUDIANT ENTRANT A L'UNIVERSITE

Enquêtes auprès des lycéens

Diverses enquêtes réalisées, en France, par les services d'orientation des universités ou par des chercheurs comme Zarka (1975) et Maisonneuve (1975) auprès des futurs étudiants ont montré l'existence, chez la ma-

ajorité d'entre eux, d'un désir d'entreprendre des études supérieures sans qu'un projet d'insertion future dans la vie active soit à l'état d'ébauche ou simplement esquissé.

Une part importante de ces étudiants, interrogés à leur entrée à l'Université, affirment avoir un projet ferme, mais ce projet se limite à « vouloir continuer des études » sans qu'il leur soit même possible d'indiquer de quelles études il s'agit.

Interrogés au cours de l'année précédant leur entrée à l'université, les élèves de lycée qui ne savent pas encore vers quelle voie s'orienter attribuent leur incertitude:

- à une hésitation entre plusieurs voies (16%)

- à la difficulté qu'ils éprouvent à apprécier leurs capacités (75%)

- à une absence ou à une méconnaissance de leurs intérêts dominants (9%).

A ces obstacles que nous qualifions d'ordre psychologique, s'ajoutent, il est vrai, des obstacles d'ordre économique. Beaucoup d'étudiants avouent avoir du mal à évaluer les conséquences d'ordre matériel et familial qu'entraîne la poursuite de leurs études.

Si nous définissons, avec *Super*, la maturité vocationnelle comme la possibilité de traduire une certaine image de soi en terme professionnels, nous pouvons considérer que beaucoup d'étudiants, à la veille d'entreprendre des études universitaires, n'ont pas atteint cette maturité.

Si encore avec *Super*, nous supposons que la maturité vocationnelle correspond à la consolidation et la cristallisation de certains intérêts, nous pouvons considérer que beaucoup semblent encore loin de cette maturité.

Enquête sur la maturité vocationnelle des étudiants

Il nous a donc paru nécessaire d'étudier de plus près la maturité vocationnelle des étudiants nouvellement inscrits à l'Université.

Ce travail, accompli sous l'égide de l'OCDE en 1977, porte sur un échantillon de 11.152 étudiants français inscrits pour la première fois en première année de premier cycle à l'Université et ayant obtenu leur baccalauréat au cours de l'année de leur inscription. Le questionnaire utilisé est l'échelle d'attitudes vis à vis du choix professionnel de *Crites*.

Les principales conclusions de cette recherche peuvent se résumer ainsi:

a) l'avenir professionnel entre dans les préoccupations immédiates de l'immense majorité des étudiants qui affirment vouloir pleinement assumer leur choix professionnel.

- 95% récuse l'affirmation suivant laquelle «tant qu'ils seront à l'Université, ils se ne feront aucun souci quant au choix d'une profession».

- 89% déclarent penser à la profession qu'ils pourront exercer plus tard.

- 93% déclarent: «quand le moment sera venu, je déciderai moi-même du choix de ma profession».

b) Un grand nombre d'étudiants se déclarent assez mal informés sur les études qu'ils vont entreprendre et insuffisamment informés sur le monde des professions en général.

- 22% des étudiants affirment ne pas connaître les disciplines qu'ils auront à étudier à la rentrée.

- 62% reconnaissent ne pas connaître grand chose des exigences des professions.

c) Pour beaucoup d'étudiants, le choix des études entreprises ne semble pas directement lié à un projet professionnel.

- 31% restent indécis sur le choix de leur profession.

- 23% déclarent ne pas savoir comment faire pour entrer dans la profession qu'ils désirent.

- 29% éprouvent beaucoup de mal à se préparer à la profession qu'ils veulent faire.

d) On note, enfin, une nette opposition entre les étudiants inscrits dans des filières à finalité professionnelle précise où la formation est très tôt dirigée vers l'exercice d'un métier et

les étudiants inscrits dans des filières à finalité culturelle ou à finalité professionnelle polyvalente.

L'analyse statistique permet, en effet, de mettre en évidence quatre grands groupes d'étudiants.

Le premier groupe est constitué par les étudiants dont le choix professionnel paraît solide et décidé de longue date. Ce sont ceux qui répondent: «A 15 ans, on devrait déjà avoir des idées assez claires sur la profession à laquelle on se destine», ou bien «Aussi loin que je me souviens, j'ai toujours su quel genre de profession je voulais exercer».

Les étudiants de ce premier groupe correspondent à l'«orientation dynamique»: «Je m'oriente». Le terme dynamique s'applique à la demande envisagée pour s'orienter, même si en fait, le projet n'aboutit pas. C'est la manière de traiter le problème que nous considérons comme dynamique. Même s'il n'a pas encore trouvé la voie que lui convient, l'élève cherche à faire sienne son orientation, tout en reconnaissant la force de certaines contraintes.

Les trois autres groupes s'opposent au premier. Ils sont, en effet, constitués d'étudiants ayant un manque d'attraction pour une profession particulière («Aucune profession ne m'attire vraiment beaucoup»). Cette attitude semble davantage être l'expression d'un système de tensions personnelles («J'ai beaucoup de mal à me préparer à la profession que je veux faire»). L'individu a conscience de son incertitude («Je rêve souvent à ce que je voudrais faire plus tard, mais je n'ai pas vraiment choisi») qui ne se présente pas à un niveau exclusivement cognitif. Sans doute l'étudiant affirme ne pas être en possession de renseignements suffisants pour élaborer un projet à court terme, («Je ne sais quelles disciplines je devrais étudier l'année prochaine») mais il focalise son attention sur les contradictions de son réseau d'informations

(«Chacun me dit des choses différentes, par conséquent je ne sais quelle profession choisir»). Cette attitude se traduit par une fuite devant la prise de décision («Le problème du choix de ma profession se résoudra bien de lui-même un jour ou l'autre») voire par un refus de se projeter dans l'avenir («Je pense rarement à la profession que je pourrais exercer plus tard»; «Je ne sais pas à quoi ressemblera ma vie professionnelle»).

Les étudiants du second groupe ne semblent pas sûrs du choix de leurs études universitaires. Certains ont un objectif professionnel mais ne voient pas comment y parvenir: «Je ne sais pas comment faire pour entrer dans la profession que je désire» ou bien «J'ai beaucoup de mal à me préparer à la profession que je veux faire».

Ce deuxième groupe se rapproche très sensiblement de l'«orientation négation»: «On m'oriente» ou «Que l'on m'oriente». Cette catégorie correspond à une série d'attitudes et de comportements qui ont en commun la dominance du négatif illustrée par les formules: «Ne pas», «Je ne sais pas», «Je ne peux pas», «Je ne veux pas». L'orientation est souvent perçue comme une obliation.

Pour les étudiants du troisième groupe, le choix professionnel est lié à un désir de réussite sociale, réussite associée à un revenu élevé: «Le choix d'une profession est important puisqu'il détermine ce qu'on gagnera»; «Le travail est important puisqu'il permet d'acheter selon ses désirs»; «Peu importe la profession que l'on choisit pourvu qu'elle procure un revenu élevé».

Ce troisième groupe correspond à l'«orientation leurre»: «Je crois m'orienter». Pour cette catégorie d'élèves, «le désir est souverain sous sa forme la plus indifférenciée et la plus intense», ils voudraient tout avoir (argent, prestige, puissance, fonctions intéressantes).

Pour les étudiants du quatrième groupe, les choix professionnels apparaissent comme

peu liés aux compétences, ils sont même, selon eux, «sans grand rapport avec les résultats scolaires».

Ce quatrième groupe correspond à l'«orientation opposition»: «Je m'oriente contre». Le moteur principal de l'orientation est l'opposition. L'orientation correspond à un refus (refus des modèles parentaux ou refus des modèles sociaux).

Les résultats de cette enquête sur la maturité vocationnelle des étudiants montrent combien la population entrant à l'université n'est pas homogène. Il faudra organiser des actions d'orientation différenciées qui tiennent compte de cette segmentation.

PROJET PROFESSIONNEL ET REUSSITE DANS LES ETUDES

Il paraissait intéressant de voir, au cours de la troisième année universitaire qui a succédé à la réalisation de l'enquête, ce qu'étaient devenus les étudiants interrogés en Juillet 1977. Le choix d'une durée de trois ans entre l'enquête et la post-enquête s'impose de lui-même.

En effet l'examen de ce que sont devenus les bacheliers trois ans après leur entrée à l'Université, permet de segmenter cette population initiale en trois classes:

— Ceux qui, trois ans après leur entrée à l'Université, se retrouvent en première année de second cycle, donc qui ont pleinement réussi leurs études.

— Ceux qui n'ont pas changé de filière depuis leur inscription à l'Université mais qui ont dû redoubler une année.

— Ceux enfin qui ont abandonné la filière qu'ils avaient choisie lors de leur inscription.

Les questions qui opposent au maximum les deux premiers groupes au troisième sont les suivantes: «Je ne sais pas à quoi ressemblera ma vie professionnelle» et «Je reste indécis sur le choix de ma profession.

Ceux qui réussissent sont ceux qui perçoivent un lien entre le

résultat des efforts accomplis et l'insertion professionnelle qu'ils pourront réaliser en échange.

Inversement, les abandons et les échecs peuvent s'expliquer, en partie, par le fait que les étudiants ne perçoivent pas réellement à quoi servent les études universitaires.

Avant de proposer les principales actions d'orientation qu'il nous paraît souhaitable de développer à la fin des études secondaires et à l'entrée à l'Université, rappelons brièvement que les étudiants se déclarent généralement peu informés sur les études et les professions, qu'ils éprouvent d'énormes difficultés pour prendre des décisions concernant leur avenir; enfin, que les abandons et les échecs sont très nombreux et peuvent s'expliquer, en partie, par l'absence de motivation liée à l'inexistence d'un projet professionnel.

FORME D'ACTIONS D'ORIENTATION A L'ENTREE A L'UNIVERSITE

Pour palier les carences que nous venons de décrire, le processus d'orientation que nous proposons de mettre en place, suppose:

— une bonne information permettant une décision éclairée.

— une action éducative permettant l'établissement d'un projet professionnel voire l'élaboration d'un plan de carrière.

— une action éducative visant à l'autonomie dans la prise de décision.

— une action de conseil psychologique permettant l'accomplissement de la décision.

L'Information

L'information proposée doit répondre à deux exigences fondamentales:

— elle doit être conçue étant au service des étudiants et des futurs étudiants. Elle doit tenir compte de leurs interrogations qui portent principalement sur les débouchés, les filières qui y conduisent, le degré de difficulté de ces formations.

— elle doit être animée par une volonté de vérité qui seule permettra de l'insérer dans une politique plus générale d'éducation des choix. En conséquence, et même si la notion d'information objective reste floue, il importe de tirer parti des progrès accomplis dans la connaissance des types d'études, de leur difficulté, des aptitudes requises, des emplois à la sortie de l'Université, de façon à lutter contre les idées fausses que véhiculent trop souvent les enseignants, les parents ou les camarades.

Avant l'entrée à l'Université, l'information portera sur les professions et les carrières et sur les filières de formation universitaire en général.

A l'entrée à l'Université, et tout au long du cursus universitaire, l'information portera sur:

— l'Université elle-même, son organisation et surtout l'ensemble des filières de formation qu'elle assure.

— l'apport des différentes disciplines qui concourent aux formations dispensées.

— l'état du marché de l'emploi tant au niveau régional que national.

Il faut aussi organiser l'accueil et le conseil individuel afin de fournir, aux individus qui en manifestent le désir, une information fine et personnalisée sur eux-mêmes, sur les filières et sur les carrières.

Action éducative permettant l'établissement d'un projet professionnel

Un des premiers objectifs de l'orientation sera donc de développer la maturité vocationnelle en favorisant chez tout étudiant ou futur étudiant, une prise de conscience de son devenir et l'élaboration d'un projet en faisant l'hypothèse que l'image de soi se fortifie et que l'estime de soi grandit à travers le projet.

La prise de conscience de son devenir doit se faire, selon les théoriciens du développement vocationnel, par la réalisation de tâches vocationnelles au cours desquelles l'individu doit apprendre ce qu'il est, ce qu'il aime et identifier les images de

soi à la fois interne (image qu'il a de lui-même) et externe (image que les autres ont de lui-même).

Le sujet sera alors à même de pouvoir identifier les différents domaines et les différents niveaux d'activités qui pourraient lui paraître adéquats à l'image qu'il a de lui-même.

Dans ce catalogue du possible, il spécifiera progressivement sa préférence vocationnelle qui s'actualisera par l'établissement d'un projet. Projet encore provisoire qui doit se trouver renforcé ou affaibli par les expériences faites soit au cours des études elles-mêmes soit au cours des stages en milieu professionnel. Etudes et stages d'orientation au début des études universitaires devraient être organisés de manière telle que l'individu puisse changer ses objectifs et ses plans en remettant en cause son projet initial.

L'un des écueils à éviter est de vouloir réduire ce projet à un projet professionnel. Le projet d'avenir du jeune étudiant doit s'exprimer sous la forme de larges options qui concernent à la fois sa vie professionnelle et extra-professionnelle. Il doit porter davantage sur un style de vie que sur un type de profession précise. Il doit aussi se projeter dans un avenir assez lointain.

L'horizon temporel ne doit pas se limiter à la fin des études universitaires. L'évolution rapide des techniques, des structures économiques et sociales, le développement et la généralisation de la formation continue et de l'éducation permanente vont être tels dans les années futures, que nombreux seront les hommes qui continueront, tout au long de leur vie à changer de profession.

Dans cette perspective, comme le dit *Super* (1957), à la psychologie des professions, il faut opposer, dans la conception du projet d'avenir, une psychologie des carrières; une carrière étant la suite des professions, emplois et situations occupés pendant le cours de la vie active d'un individu.

Action éducative visant à l'autonomie dans la prise de décision

L'orientation doit non seulement être continue et progressive mais elle doit aussi être en plus assumée par l'individu lui-même, c'est-à-dire devenir une véritable autodétermination.

Cette autodétermination ne peut être que le fruit d'une action pédagogique favorisant l'éducation des choix.

Celle-ci suppose l'acquisition d'outils de pensée permettant d'aborder et de résoudre les différentes phases de la prise de décision.

En effet, toute prise de décision peut être décomposée suivant quatre étapes.

Traduites dans le contexte général d'un processus d'orientation, ces quatre étapes sont les suivantes:

a) La *détermination des problèmes*: l'étudiant doit repenser le problème de son devenir. Il doit faire le point compte tenu de son évolution passée, des difficultés éprouvées, des circonstances nouvelles.

b) Le *recensement des données*: l'étudiant doit recueillir et intégrer un ensemble d'informations portant sur lui-même, sur l'université et sur le monde économique.

c) L'*énonciation des alternatives*: il sera nécessaire de procéder à l'exploration des différents chemins possibles.

d) L'*évaluation des conséquences*: ces conséquences peuvent appartenir à trois catégories: monétaire (bourses, salaires par exemple), quasi monétaire (sécurité d'emploi, promotion interne), non monétaire (style de vie, vacances, déplacements fréquents, horaires, ambiance, conditions de travail, etc.). Il n'est pas possible de proposer une valeur à toutes ces conséquences, il n'est même pas toujours possible de les classer. L'univers des conséquences est pluridimensionnel.

La décision appartient au sujet seul et ce problème de choix est souvent extrêmement difficile car:

— le nombre de variables à considérer est important.

— les relations entre les variables sont souvent complexes.

— les variables sont entachées d'une incertitude importante.

— les conséquences de la décision peuvent avoir des effets dans un avenir lointain.

Si difficiles soient-elles, ces décisions en présence d'incertitude peuvent faire l'objet d'un véritable apprentissage. Il appartiendra au Service Universitaire d'Information et d'Orientation de mettre en place une pédagogie active de l'éducation de choix.

Actions de conseil psychologique

Il faudra essentiellement organiser la rencontre, favoriser l'échange à travers le conseil individuel. Le rôle du conseiller dans ce dialogue ne peut être confondu avec celui du documentaliste pourvoyeur en informations. Il faut pour éclairer le choix, passer de la demande explicite à la demande implicite, faire apparaître le latent sous l'exprimé, favoriser la prise de conscience de la concordance (ou de la discordance) entre les ambitions et les aptitudes, entre le niveau d'aspiration et les capacités d'adaptation.

Il est presque certain que le sujet, après le choix, ressentira alors une dissonance cognitive; c'est-à-dire l'existence simultanée d'éléments de connaissance qui ne s'accordent pas. En effet, l'alternative choisie est rarement entièrement positive et les alternatives rejetées sont rarement entièrement négatives. Selon la théorie de *Festinger* (1957): la connaissance du sujet «concernant tout aspect négatif de l'alternative choisie est en dissonance avec la connaissance qu'il a de l'avoir choisie. De la même manière, sa connaissance concernant les aspects positifs de l'alternative rejetée est en dissonance avec la connaissance qu'il a de l'avoir rejetée».

Le rôle du conseiller d'orientation sera alors d'aider l'individu à réduire cette dissonance.

L'ORIENTATION COMME INTERVENTION SOCIO-PEDAGOGIQUE

Pour examiner la manière dont les services d'orientation peuvent réaliser les différentes actions que nous venons d'exposer, il apparaît essentiel de tracer les grandes lignes sinon d'une théorie du moins d'un modèle de l'orientation.

Il n'existe pas, en effet, de théorie générale de l'orientation intégrant les différentes approches du problème. *J.B. Dupont* qui soulignait déjà cet état de fait lors du Séminaire de l'Association Internationale d'Orientation Scolaire et Professionnelle de *Lisbonne* (1975), à l'occasion d'une communication récente au Colloque de recherche pédagogique sur l'évaluation de l'orientation dans le domaine du développement éducatif et professionnel (*Hambourg*, 1981), déclare que «si l'exposé des théories et modèles peut fournir des suggestions ou des indications intéressantes à divers titres, il met également en évidence des lacunes: il n'existe pas de théorie générale englobant l'ensemble des facteurs jugés pertinents; les théories paraissent, en effet, fragmentaires, incomplètes».

La combinaison des hypothèses sur les influences des facteurs psychologiques, sociologiques et économiques recouvre l'ensemble des options à l'intérieur duquel se développent la conception et la pratique de l'orientation.

Plusieurs tentatives de synthèse de l'ensemble des différentes approches permettent d'envisager le comportement individuel exprimé en termes de trajectoire scolaire, universitaire, puis professionnelle comme la résultante d'une interaction entre des actions effectuées par le sujet lui-même et les réactions du milieu environnant. L'individu doit alors être considéré comme un système ouvert.

Une telle perspective a pour conséquence de prendre en compte l'homme comme un or-

ganisme complexe qui se développe, mûrit, traverse alternativement des périodes de crises et des périodes de stabilité. Chacune de ces périodes peut être décrite comme un état du système-sujet. Cette approche systémique présente l'avantage de nous permettre ainsi d'intégrer au modèle les conceptions développementales du choix professionnel. Autre conséquence; le sujet conçu comme un système ne peut être étudié hors de son environnement. Jusqu'à une période récente, les théories psychologiques du choix professionnel se sont limitées à l'établissement de la liste des variables individuelles responsables des choix du sujet et à l'évaluation de leurs poids respectifs dans ce processus. Par exemple, dans la théorie des traits et des facteurs, (*Super* 1980) le poids des variables telles que les aptitudes, les connaissances, les intérêts, sera évalué en fonction des corrélations observées entre ces variables, appelées variables prédictives, et un critère extérieur: la réussite scolaire ou professionnelle. Le mode d'action qui en découle au niveau de la pratique, est la recherche d'une décision qui tienne compte des poids attribués aux variables prédictives afin de rendre maximum la corrélation entre ces variables (aptitudes, connaissances, intérêts) et le critère extérieur (la réussite). Or, comme le fait remarquer *Sofer* (1974) la réussite, de même que les aptitudes et les intérêts d'une personne dans une «fonction, dépend souvent étroitement des caractéristiques des collègues avec lesquels elle travaille et des rapports qui s'établissent entre eux». L'étude des comportements individuels et les modèles d'action qui en résultent doivent donc être rapprochés le plus possible des problèmes propres aux collectivités, dans lesquelles ils apparaissent: la famille, l'école, l'université, les différents groupes plus ou moins structurés qui constituent autant d'organisations.

C. Lévy-Leboyer dans son ouvrage sur la psychologie des organi-

sations, affirme que «l'étude du comportement humain dans les grandes organisations doit tenir compte des organisations elles-mêmes». L'étude du comportement de l'étudiant doit prendre en considération le cadre de vie particulier que lui offre l'Université. L'individu se trouve, alors, plus ou moins confronté aux structures formelles de l'organisation et, au-delà de celles-ci, à la réalité psycho-sociale des structures informelles notamment des sous-groupes non institutionnels fondés sur les affinités, la compétence perçue, les aptitudes communes, etc.

Il faudra donc élaborer un modèle plus large dans lequel, l'individu est conçu comme un système, lui-même compris dans un second système, l'Université, incluse à son tour dans un système de la société. Nous adopterons pour ce modèle, en élargissant son contenu, le concept général d'intervention tel qu'il a été proposé par *A. Meignant* (1972) dans son ouvrage consacré à l'intervention socio-pédagogique dans les organisations.

L'orientation est une intervention

Nous dirons avec *Meignant*, qu'il y a intervention lorsqu'une personne ou une institution (système intervenant) entretient des relations avec un individu, un groupe d'individus ou une organisation (système cible) et que le travail entrepris et la nature de ces relations visent à opérer un changement dans le système cible.

Toute activité d'orientation peut être considérée comme une intervention dans une organisation particulière: l'Université.

Si l'Université est une organisation caractérisée par des objectifs, une structure de fonctionnement et un réseau d'information alors le paradigme de l'efficacité sociale et la théorie des organisations doivent nous aider à imaginer un modèle de fonctionnement qui devrait permettre au service d'orientation de réaliser ses objectifs.

De fait, l'Université est une organisation. Elle est une organisation car ses missions lui donnent un statut d'entreprise. Les missions assignées sont les suivantes: l'élaboration du savoir, la transmission des connaissances et la prestation de conseils et de services. A chacune des missions correspond un programme d'activités spécifiques: la recherche, l'enseignement et l'interaction avec la société.

Ces activités se traduisent toutes par un ensemble d'échanges entre l'Université et son environnement. Comme une pompe aspirante et foulante, l'Université met en mouvement des flux de biens immatériels que sont les connaissances, les conseils et les services, et des flux d'individus que sont les étudiants.

A travers la quantité et la qualité de ces échanges, une Université peut s'interroger sa propre situation au sein de l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur. C'est, à quelques nuances près, de cette façon que procèdent certains périodiques spécialisés lorsqu'ils établissent leur palmarès des Universités. Ces interrogations renvoient à chaque Université une image d'elle-même, du degré d'atteinte de ses propres objectifs, et, partant, sur son niveau de fonctionnement et sur sa cohérence interne. L'Université peut aussi répondre à la question que se posent ses gestionnaires: qui sommes-nous? A partir de l'analyse des variations temporelles, en qualité et en quantité des outputs, l'Université peut répondre aux questions «que sommes-nous devenus?», «que voulons-nous devenir?» et plus exactement, en tenant compte des contraintes internes et externes du système: «que pouvons-nous devenir?».

Toutes ces interrogations nous ramènent à évaluer les performances universitaires en fonction des trois tâches par rapport auxquelles *Argyris* (1970) juge l'efficacité de tout système «entreprise»: l'atteinte des objectifs, le maintien du système interne et

l'adaptation à l'environnement externe.

Orientation et mobilisation de l'énergie psychologique

Pour *C. Argyris*, l'efficacité organisationnelle est définie opérationnellement à partir de l'activité d'un «système qui produit soit des résultats croissants avec des apports constants ou décroissants, soit des résultats constants avec des apports décroissants».

Accroître l'efficacité de la firme classique, c'est faire en sorte que la quantité de produits transformés (outputs) soit croissante lorsque la quantité de matières premières utilisées (inputs) reste constante. Accroître l'efficacité de l'Université, c'est faire en sorte que le nombre d'étudiants sortant diplômés augmente alors que le nombre d'étudiants entrant en formation reste constant. Accroître l'efficacité de l'Université, c'est lutter contre l'abandon de l'échec.

Accroître l'efficacité de la firme classique, c'est aussi en sorte que les flux des matières premières qui la traversent d'accélèrent alors que l'apport énergétique reste constant. Accroître l'efficacité de l'Université, c'est faire en sorte que les flux d'étudiants qui la parcourent s'accélèrent lorsque les caractéristiques générales des entrants restent invariantes. Accroître l'efficacité de l'Université, c'est donc lutter contre les redoublements et éviter les réorientations massives.

Comment accroître cette efficacité de l'Université? Les théoriciens de la firme classique font de l'efficacité organisationnelle l'un des thèmes majeurs de leur réflexion et en tirent des axes privilégiés pour leurs interventions. L'Université étant une organisation, pour accroître son efficacité, il est nécessaire de lui appliquer les principes organisationnels de la firme classique.

Si nous considérons les différentes entrées de la firme classique, nous voyons que l'une

d'entre elles est constituée par l'énergie psychologique apportée par le personnel qui y travaille. En appliquant, à ce domaine particulier, la définition proposée, ci-dessus, par *Argyris*, nous dirons que l'efficacité de l'organisation s'accroît lorsque croît la quantité d'énergie psychologique mobilisée par le travail. On constate en effet, que la mobilisation de l'énergie psychologique du personnel joue, dans l'organisation, le rôle d'accélérateur des flux qui la traversent.

Il est clair, maintenant, que pour accroître l'efficacité de l'entreprise, il faut rendre disponible toute l'énergie psychologique et la concentrer vers un effort productif. Accroître l'efficacité de l'entreprise, c'est donc, corrélativement, faire décroître, en nombre et en intensité les activités non productives grandes consommatrices d'énergie.

Pour *B. Lussato* (1978), la distinction entre les activités productives et les activités non productives s'opère à partir d'une classification des différentes opérations, des tâches effectuées et des décisions prises dans l'entreprise, en fonction de leur degré de subordination aux objectifs de la firme. Cette classification suppose une partition de l'organisation en trois domaines: le domaine intrinsèque, le domaine interférent et le domaine extrinsèque.

Le domaine intrinsèque comprend les activités qui concourent directement à la réalisation des objectifs de l'entreprise. Le domaine intrinsèque comprend donc l'entreprise au sens restrictif que lui donnent les théoriciens classiques des organisations.

Le domaine interférent correspond à toutes les activités qui, bien que directement étrangères au but ou à la raison sociale de l'entreprise, exercent néanmoins une influence favorable sur l'exécution des tâches et l'accomplissement des objectifs.

Le domaine extrinsèque comprend les activités qui non seulement sont étrangères à l'en-

treprise mais encore entrent en contradiction avec ses objectifs. Elles sont nuisibles par essence, et leur existence même, est néfaste. Elles détournent, en effet, à leur profit, une partie du temps et de l'énergie. Dans les cas les plus graves, ces activités jouent un rôle d'opposition franche et nette. Dans d'autres cas, plus difficiles à percevoir, mais tout aussi désastreux, elles jouent un rôle négatif d'inertie plus ou moins larvée, plus ou moins consciencieuse, plus ou moins organisée.

Le domaine extrinsèque étant nuisible et néfaste, accroître l'efficacité du système, c'est donc réduire l'importance du domaine extrinsèque au profit du domaine intrinsèque. Cette réduction aura pour conséquence la concentration de l'énergie psychologique dans le domaine productif.

Pour *Argyris*, la seule façon de parvenir à mobiliser l'énergie psychologique dans le secteur productif, est d'offrir aux individus les plus grandes chances de succès. La nature du succès ou de l'échec psychologique peut être déterminée à partir des travaux de *Lewin* et de ses collaborateurs. *Lewin* dans son ouvrage «La psychologie dynamique», utilise, en effet, les termes de succès ou d'échec, pour désigner le «facteur psychologique du sentiment de succès ou d'échec et non pour désigner la différence entre le niveau d'aspiration et la réalisation». Pour éprouver un réel sentiment de succès, *Argyris* considère que l'individu a besoin:

- de se sentir réellement possesseur d'un pouvoir de contrôle sur lui-même et sur son environnement;
- de percevoir que les objectifs qu'il poursuit personnellement, sont également importants pour l'organisation elle-même.

A l'inverse, on peut dire qu'un individu sans défense, poussé et tiré par des forces qu'il ne contrôle pas et qui perçoit son activité comme marginale, ne peut connaître un sentiment de succès psychologique.

Il apparaît donc que l'obtention du succès psychologique dépend de deux sortes de facteurs. D'une part, il est fonction de facteurs individuels: la satisfaction raisonnable et un certain optimisme dépendent beaucoup de ses espérances, de ses normes, de ses catégories de référence et de la place du travail dans son existence. D'autre part, la réussite ou même la compétence d'une personne dans une fonction dépend souvent étroitement des caractéristiques des collègues avec lesquels elle travaille et des rapports qui s'établissent entre eux. L'ensemble de ces seconds facteurs est de nature relationnelle, sociale voire organisationnelle.

De la conception d'*Argyris*, nous retiendrons essentiellement deux choses. La première est que tout accroissement de l'efficacité de l'entreprise classique est directement soutenu par un accroissement de l'énergie psychologique de ses membres. La seconde peut être résumée en ces termes: pour mobiliser cette énergie psychologique, il convient de favoriser au maximum les chances de succès. L'organisation doit de ce fait, offrir, à ses différents membres, des situations telles que le sujet ait quelques chances d'éprouver un réel sentiment de satisfaction. Il faut donc accroître le nombre de situations dans lesquelles l'individu:

- éprouve un sentiment de responsabilité personnelle,
- utilise ses aptitudes les plus importantes,
- s'engage personnellement et persévère dans la poursuite et la réalisation de ses objectifs,
- éprouve en retour, un sentiment d'efficacité dans son travail.

Si nous appliquons ces principes généraux de la psychologie des organisations à la psychologie vocationnelle, nous dirons que plus un étudiant sera à même de:

- choisir librement l'activité professionnelle qu'il exercera plus tard en tenant compte à la

fois de l'exercice même de cette profession et des conditions de vie qu'elle peut lui procurer, — tracer les voies de formation qui le conduisent au succès, c'est-à-dire à l'obtention des résultats qu'il s'est lui-même fixés,

— déterminer si les objectifs ainsi assignés sont compatibles avec ses propres capacités et ses ressources économiques,

plus cet étudiant sera doté d'une grande maturité vocationnelle.

Super fait remarquer, à juste titre, que la maturité vocationnelle ne peut être définie comme une qualité intrinsèque de l'individu. Elle est définie, au contraire, comme le comportement du sujet comparé à celui d'autres individus affrontant les mêmes problèmes. La maturité vocationnelle est donc fonction de l'environnement psychologique et sa mesure, ou plus simplement son observation, ne peut être réalisée abstraction faite du contexte organisationnel de l'Université. On peut donc raisonnablement penser qu'il y a interaction entre le degré de maturité vocationnelle du sujet et la mobilisation de son énergie psychologique.

C'est *Zarka* qui a introduit en psychologie vocationnelle, par le biais du concept d'investissement, la notion d'énergie psychologique que nous avons déjà rencontrée en psychologie des organisations.

Zarka emploie le terme d'investissement (qu'elle oppose à celui d'illusion) pour décrire la manière dont l'étudiant gère son énergie. Elle rappelle, en effet, que l'investissement est un concept économique, utilisé aussi par les psychanalystes, qui indique «qu'une certaine énergie psychologique se trouve attachée à une représentation, à un groupe de représentations... à un objet».

Pour *Zarka* qui transpose ce concept dans le domaine de la psychologie vocationnelle, «le mot orientation désigne à la fois la direction retenue et le fait ou l'acte de s'orienter, le mot investissement désigne

l'objet investi (le projet en l'occurrence) et l'acte d'investir. Cependant, le concept d'investissement, moins neutre que celui d'orientation, inclut l'idée d'une certaine valeur attachée à l'objet. En psychanalyse, cela apparaît sous la forme du «quantum d'affects» dont la représentation est chargée, l'investissement désigne à la fois la représentation et l'énergie affectée à cette représentation; en psychologie vocationnelle, l'investissement caractérise la valeur accordée au projet (ou à tel aspect du projet), et c'est cette valeur qui va gouverner la dynamique de l'ensemble. En transposant, ce serait ce que *Super* appelle «l'implication dans le choix».

Zarka dit encore: «C'est à partir de l'entrée à l'Université que la valeur attachée au projet commence à prendre un sens (et une efficacité), à peser sur son actualisation, c'est-à-dire sur les modalités d'insertion et de désinsertion. Le concept d'investissement nous paraît particulièrement approprié à l'orientation (et à l'orientation post-secondaire), car il peut rendre compte d'une situation à un moment donné, en même temps que des processus qui sont susceptibles de la modifier.

Ce même concept d'investissement est utilisé par les économistes de l'éducation.

Lévy-Garboua et *Mingat* (1974) reprennent l'analyse de la demande d'éducation à l'aide des notions d'investissement et de consommation de l'éducation dans une perspective principalement micro-économique. Une analyse des correspondances effectuée à partir d'un questionnaire sur les conditions de vie à l'Université a permis de distinguer deux sortes de variables. On trouve d'abord un ensemble d'opinions qui minimisent l'aspect investissement de l'éducation au profit de l'aspect consommation. On trouve ensuite un ensemble d'opinions opposées caractérisant les étudiants qui attendent que l'enseignant les aide pour réussir aux examens et que l'Université leur permette

d'obtenir un diplôme utile sans la vie ou même d'acquérir des connaissances professionnelles précises.

Si l'Université a pour objet la formation des hommes en vue de leur insertion professionnelle, le premier groupe de variables constitue le domaine extrinsèque défini par *Lussato* alors que le second groupe constitue le domaine intrinsèque.

Mobiliser l'énergie psychologique pour réduire le domaine extrinsèque au profit du domaine intrinsèque suppose, alors, de la part de l'Université et des intervenants dans le système, la mise en place d'actions spécifiques, permettant à l'étudiant de construire un projet professionnel qui lui soit propre et qui soit réaliste et de voir comment il peut parvenir à sortir de l'Université muni d'une telle formation.

Le cadre institutionnel de cette intervention

En 1973, lors du Colloque National sur l'Éducation, le professeur *Jean Bernard* préconisait la mise en place entre la fin du second cycle du second degré et l'entrée à l'Université, d'un cycle de formation et d'orientation. Les collègues de certaines Universités américaines, les *Cegep* (Collèges d'Enseignement Général et Professionnel) québécois auraient pu, semble-t-il, servir de modèles pour la conception de ce cycle de formation intermédiaire.

Bertrand Schwartz dans son ouvrage «L'Éducation demain...» préconise la création d'un sas qu'il appelle aussi Institut d'orientation et de préparation à l'enseignement supérieur.

Ces deux systèmes, fort comparables au demeurant, auraient d'énormes avantages par rapport au système actuel qui institutionnalise l'abandon et l'échec avec leur cortège de conséquences psychologiques et psychosociales.

Dans le cadre de la réforme de l'enseignement supérieur qui doit avoir lieu prochainement en France, une première année d'orientation sera, sans doute,

organisée entre la sortie des études secondaires et l'entrée dans des filières à finalité professionnelle plus précises.

La finalité de cette année d'orientation sera de permettre à l'étudiant d'évaluer par lui-même, s'il possède les outils intellectuels et conceptuels pour parvenir au but et à quelles conditions.

Il devra alors, le cas échéant, expliciter sa demande qui portera alors, suivant les circonstances, sur l'organisation de cours de rattrapage, de conseils pédagogiques ou de conseils de réorientation. Parmi les méthodes employées, on peut envisager l'organisation de séminaires organisés et conduits selon la technique «d'apprentissage expérientiel» (experiential learning or experiences-based training). Cette technique consiste à faire vivre par les participants un certain nombre d'expériences concrètes (sélectionnées par les organisateurs du séminaire en fonction des objectifs de formation), à aider les étudiants à identifier les problèmes rencontrés pendant les expériences, à stimuler le groupe dans l'exploration des solutions possibles et à tester celles-ci dans les limites du temps disponible. Le but final de cette méthodologie est de permettre à chaque participant de se remettre en question et de prendre conscience de l'existence d'obstacles dont certains se trouvent localisés dans sa propre personne ainsi que dans les autres en tant qu'individualités originales (facteurs psychologiques), dans son niveau de connaissances et dans l'acquis culturel des autres participants (facteurs socio-culturels), et enfin dans les aspects dynamiques de la relation sociale elle-même (problèmes de communications, de leadership, d'interaction).

CONCLUSION

Les Universités, victimes d'une image de marque qu'on a quelquefois volontairement répandue dans le public, apparais-

sent trop souvent encore comme «des usines à chômeurs», ou comme «ne conduisant nulle part». Motiver les étudiants, c'est leur

montrer concrètement qu'il existe un lien entre réussite universitaire et réussite professionnelle. C'est l'objectif que nous préco-

nisons à toute action d'intervention en matière d'orientation auprès des étudiants nouvellement inscrits à l'Université.



Bibliographie

- 1) Argyris, C. *Participation et organisation* Paris, Dunod, 1970.
- 2) Benedetto, P. *Enquête nationale sur la maturité vocationnelle des étudiants*. Documents multigraphié, Université Aix Marseille, 1979.
- 3) Benedetto, P. «Recherche sur l'orientation des étudiants à partir d'une évaluation de leur niveau de maturité vocationnelle». *Revue internationale de gestion de établissements d'enseignement Supérieur*. 1979, 3 163 176.
- 4) Crites, J.O. *Vocational Maturity Inventory*. Attitude Scale. Forme A - 1 Monterey - Californie, CTB - Mc Graw - Hill. 1973.
- 5) Dupont, J.B. «La sensibilisation des adolescentes au processus du choix professionnel - Description et évaluation d'un essai» in *Actes du 8ème séminaire de l'AIOSP* - Lisbonne 1975 pages 59 à 100.
- 6) Dupont, J.B. «Caractéristiques et attitudes des adolescents face choix professionnel». *Gymnasium helveticum* I (6/81) pages 471 à 480.
- 7) Dupont, J.B. «Caractéristiques et attitudes des adolescents face au choix». *Gymnasium Helveticum* II (1/82) pages 29 à 36.
- 8) Festinger, L. *Theory of cognitive dissonance*. Evanson, Row and Peterson - 1957.
- 9) Lévy-Garboua, L. Mingat, A. *Les taux de rendement privés et sociaux de l'éducation en France en 1970*. Paris, Credoc, 1974.
- 10) Lévy-Leboyer, C. *Psychologie des organisations*. Paris, P.U.F. 1975.
- 11) Lewin, K. *Psychologie dynamique*. Paris, P.U.F. 1972.
- 12) Lussato, B. *Introduction critique à la théorie des organisations*. Paris, Dunod, 1978.
- 13) Maisonneuve, J. «Conduite d'orientation et images d'avenir chez les étudiants de première année». *Bulletin de psychologie*. XXVIII, 9 - 12: 541-588, 1975.
- 14) Meignant, A. *L'intervention socio-pédagogique dans les organisations industrielles*. Paris, Mouton. 1972.
- 15) Schwartz, B. *L'éducation, demain*. Paris, Aubier Montaigne, 1973.
- 16) Super, D. *Measuring Vocational Maturity for Counseling and Evaluation* Washington, National Vocational Guidance Association, 1974.
- 17) Zarka, J. «A propos de la maturité vocationnelle». *Bulletin de psychologie*. XXVIII, n° 316, 448-540, 1975.

sintesi

Azioni di orientamento in vista del passaggio dalla scuola media superiore all'insegnamento universitario

Indipendentemente dalle modalità di passaggio dalla scuola media superiore all'insegnamento universitario, che l'accesso sia libero, o, al contrario, limitato per il numero chiuso, si constata in tutti i paesi della Comunità Europea, per tutti coloro che arrivano alla fine degli studi secondari, un enorme bisogno di consigli per il tipo di studi successivi da intraprendere. In particolare, per quanto concerne il primo anno degli studi universitari, le indagini effettuate in differenti paesi evidenziano il gran numero degli abbandoni e delle uscite. All'origine di queste difficoltà si possono distinguere tre cause principali: in primo luogo, gli studenti utilizzano male le informazioni di cui dispongono e si dichiarano generalmente insufficientemente informati su-

gli insegnamenti e sugli sbocchi professionali. In seconda battuta, denunciano enormi difficoltà per prendere delle decisioni concernenti il loro avvenire. Infine, gli abbandoni e le uscite si spiegano sin dall'inizio per assenza di motivazione e mancanza di uno sbocco professionale.

Per ovviare a tali carenze, le principali azioni che noi proponiamo si basano su:

— una buona informazione per permettere una scelta responsabile;

— una azione educativa che permetta di aver chiaro fin dall'inizio lo sbocco professionale;

— una azione educativa che porti all'autonomia di giudizio;

— una azione di consiglio psicologico che permetta la resa operativa della decisione.

Queste differenti azioni non possono giustapporsi le une alle altre come gli elementi di un mosaico, ma, al contrario, conviene integrarle in una problematica d'insieme da inquadrare nell'ambito di un modello teorico.

Noi abbiamo mutuato questo modello dalla teoria delle organizzazioni. Una Università può, in effetti, essere considerata come una organizzazione. Di conseguenza i paradigmi dell'efficienza sociale e la psicologia delle organizzazioni possono fornire i punti di riferimento teorici per definire le azioni di orientamento come pure gli interventi socio-pedagogici. Rammentiamo brevemente che un intervento è definito da un insieme di interrelazioni nell'ambito di un sistema di riferimento, costituito, secondo i casi, sull'esperienza di un solo individuo, su un gruppo di individui, sull'organizzazione essa stessa.

La natura di queste relazioni

determina a sua volta un cambiamento nel sistema di riferimento.

Qualsiasi cambiamento nel «sistema universitario» deve avere per obiettivo la crescita della sua efficienza sociale attraverso la mobilitazione psicologica degli studenti. Per pervenire al risultato che ci prefiggiamo dobbiamo proporci di moltiplicare le situazioni nelle quali l'individuo:

— prova un sentimento di responsabilità personale;

— utilizza le sue attitudini e capacità più importanti;

— si impegna personalmente e persegue la realizzazione dei suoi obiettivi;

— trova motivazione nel suo lavoro.

Se noi applichiamo questi principi generali della psicologia delle organizzazioni alla psicologia «vocazionale», potremo dire che più uno studente sarà in grado di:

— scegliere liberamente l'attività professionale che egli più

tardi eserciterà;

— tracciare l'iter della formazione che conduce al successo, in altri termini l'ottenimento dei risultati che egli stesso si è fissato;

— determinare se gli obiettivi che si è assegnato sono compatibili con le proprie capacità e le proprie risorse economiche, più questo studente sarà dotato di una grande maturità «vocazionale».

abstract

Orientation work for the passage from secondary to higher education

Whatever the system in use for passing from secondary to higher education, whether this be open or restricted by «*numerus clausus*», it is noted that in all countries of the European Community all students feel a great need for advice in the choice of their higher education studies.

As far as the first year of university study is concerned, studies carried out in different member countries show clearly the numerical significance of drop-outs and failures.

Three essential causes can be found at the base of these problems. Firstly, students do not make full use of the information available to them, and generally claim to be insufficiently informed about courses and professions. Secondly, they find it exceedingly difficult to make decisions about their future. Finally, drop-outs and failures can be partly explained by a lack of incentive connected with the complete absence of a career plan.

In order to overcome the inadequacies described above, the principal actions we propose to put into effect imply:

— comprehensive information

to permit well-informed decisions;

— an educative measure enabling the student to form a project which will lead to a profession or the formulation of a career plan;

— an educative measure aiming to produce a faculty for independent decision-making;

— psychological counselling to enable the student to carry through the decision.

These different measures should not be set out next to each other as fragments of a mosaic, but integrated as a problematic whole, and indeed a theoretical model.

We have borrowed this model from the theory of organizations. A university can, in fact, be considered an organization. Consequently the model of social effectiveness and the psychology of organizations can provide the theoretical reference for defining orientation work as so many socio-pedagogic interventions. Let us briefly recall that an intervention is defined as an ensemble of inter-relations between an intervening system and a target system, made up of either an individual, a group of in-

dividuals or the organization itself; the nature of these relations seeking to bring about a change in the target system.

Any change in the «*university system*» having as its aim an increased social efficacy is brought about by the psychological motivation of the students. To achieve this we propose to increase the number of occasions on which the individual:

— feels a sense of personal responsibility,

— makes use of his chief abilities,

— commits himself personally and perseveres in the achieving of his aims,

— feels in return a sense of competence in his work.

If we apply these general principals of the psychology of organisations to vocational psychology, we can say that the more a student is capable of:

— choosing freely a profession which he will practise later on, taking into account both the activity itself and the standard of living it will give him,

— marking out the training which leads to success, the achieving of results fixed by himself,

— determining whether the aims thus stated are compatible with his capacities and financial means, the greater will be his gift of vocational maturity.



Employment trends for graduates in Europe

by Heinz Augenstein
*Director of «Zentrale Studienberatung»
University of Saarbrücken*

After the war, and especially in the years between 1960 and 1975 economic expansion and the process democratizing education led to an extraordinary expansion in higher education. In those 15 years the number of students doubled or even tripled everywhere in Europe, with the exception of the United Kingdom.

This development is generally explained by

— the higher participation of social groups with a formerly low level of education in higher education;

— the so-called «baby-boom» which led to a considerable increase in birthrate, especially in Italy, Ireland, the United Kingdom and the Federal Republic of Germany;

— the growing number of women in higher education (1);

— a reduction of the expenditure for education and training, financial help through special promotion programmes by the State, as well as better educational information.

Along with the number of students the expenditure for

higher education increased twice as fast as the gross national product (2).

Until the seventies there was nevertheless a need for highly qualified manpower leading to an absorption of all graduates, with only few exceptions.

There were no apparent structural imbalances between acquired qualifications and those demanded by the labour market. A university degree like-wise secured a position qualified above average and a correspondingly high income.

The high expenditure for higher education and its effects on the education budget seemed well justified on the supposition that spending money on education would inevitably induce a higher rate of economic growth.

At the beginning of the sixties first attempts were made to determine the demand for graduates by means of models which mainly referred to the relation between economic development and labour demand (3).

2) Unesco, Higher Education in Europe, The Heterogeneity of the European Universities - Common Problems and Differences, Vol. IV, 2/1979, S. 9.

3) Riese, H., Die Entwicklung des Bedarfs an Hochschulabsolventen in der Bundesrepublik Deutschland, Wiesbaden 1967, S. 18.

A new challenge for vocational and educational guidance, in the light of the economic changes expected in Europe in the near future.

The models describing the labour demand were further developed but it soon became necessary to expand the approach by demographic and political criteria (4). We will see later that this inclusion proved to be important with regard to the *public* sector in the models calculating the expected demand for graduates. As I will show the public sector is extremely important to the employment prospects of graduates.

What was still considered unlikely in the sixties and at the beginning of the seventies has in the meantime become our reality: a growing number of graduates is threatened with unemployment, a University degree is no longer a guarantee of a high income and a privileged social status, nor even something that secures graduates against unemployment.

This new situation was primarily brought about by the quick

4) European Centre for the Development of Vocational Training, CEDEFOP - Berlin, Youth Unemployment and Vocational Training, Occupational Choice and Motivation of Young People, their Vocational Training and Employment Prospects, Surveys on Member States of the European Communities, 2nd Edition, Berlin 1980, vlg. Frankrech, S. 13 B.

change from a phase of economic expansion to a phase of recession with its direct effects on the employment of graduates in the private sector and its indirect effects on the employment in the public sector.

With the demand for graduates decreasing and the resulting quantitative imbalance between supply and demand it became evident that there are qualitative discrepancies in different sectors between higher education and market requirements. The Universities are alleged to be responsible especially for the qualitative imbalance. It does not seem completely unjustified to blame the Universities for having neglected the importance of the labour market when setting up their educational aims in a way that their graduates now do not meet the requirements of the labour market. On the other hand young people are alleged to lack increasingly adaptability because they still intend to go for a University degree although they will inevitably have to face increasing employment problems. Regardless of the present situation they still seem to have the motivation to attain a high position and social status through higher education.

In the following chapter I will try to point out the special situation of graduates on the labour market and possible peculiarities of the labour market for graduates. I will then discuss developments of employment opportunities for graduates expected for the long-, short- or medium-term future. These considerations will lead us to possible recommendations and measures suitable to reduce the present imbalance between supply and demand existing on the labour market of academics.

Finally, I will talk about the consequences that the expected developments should have for the student counselling and guidance services.

GRADUATES AND THE LABOUR MARKET - AN ATTEMPT TO DESCRIBE THE SITUATION

For the first time after the 2nd World War unemployment, and especially unemployment of young people — after years of economic expansion — has become a pressing socio-political and economic problem in all states of the EEC. All attempts by the Governments to fight effectively, especially against unemployment among young people have produced hardly any desired results; so far there is no change of trend in sight.

When we — in this context — talk about unemployment of graduates, we must be aware of the fact that graduates — in the past and doubtlessly as well at present — represent that part of youth which enjoy a comparatively privileged status — even on the labour market. We should be aware of this fact because measures taken to mitigate the effects of unemployment among graduates must be seen in the context of their impact on groups with lower qualifications. Young people are basically much more threatened with unemployment than adults. A study carried out by OECD shows that the age group between 20 and 24 is 1.6 times more affected by unemployment in the U.S. and twice the amount in Sweden. In the EEC is this phenomenon very noticeable in France and Italy (5). Graduates, however, could clearly profit from their education, at least in the past. In 1979, the unemployment rate of graduates in the FRG amounted to 1.8%, in total it was 3.2%. In Belgium the unemployment rate of graduates amounted to only 1.1%, but in total it was 7.2%. Only in Italy, the unemployment rate of graduates amounted to 7.4% (1978) and exceeded the total rate by 0.2%.

In spite of their comparatively more favourable position on the labour market at present

graduates, too, are affected by the consequences of cyclical downturn and stagnation. Other factors, such as the demographic development, can lead to a situation where specific groups of graduates are particularly strong affected — the development of unemployment among teachers in most EEC-countries proves this. So in West-Germany where, between 1973 and 1979, the total number of unemployed graduates multiplied four times, whereas the number of unemployed teachers multiplied nine times.

According to a study carried out this March more than 200.000 young people in West-Germany have taken up a University course leading to a teacher's certificate. In spite of bad employment prospects this number increases by 15.000 per year. Even optimistic estimates expect that until 1990 there will be 150.000 teachers who will not find an employment at school (6).

For all young people including the University graduates it is the search for their first employment that is particularly difficult. Because of the present economic development and the great number of applicants especially such with professional experience there is an increasing competition. Especially in France and Italy we can discern a development which is a particularly discriminating way of segmentating the labour market. The division into a «primary» and «secondary» labour market means that young people starting work are mostly unsuccessful in attaining a job in the «primary» labour market and are pushed into the «secondary»; second-rate labour market which is often characterized by part time employment, insufficient social security, and/or a position inadequate to education or training. Recent studies show that in

5) Tessaring, M., Werner, H., a.a.O., S. 21.

6) Schmidt, K.D., Zum Problem der Lehrerarbeitslosigkeit, Kiel Discussion Papers, Institut für Weltwirtschaft, Kiel, März 1982.

France and Italy it is extremely difficult to move from the underprivileged to the privileged labour market which means that there is practically no mobility between the two (7).

It is evident that this development is due to various reasons. In France, for example, it can be explained by the fact that the employers are given too little criteria for selection by the educational system; as a consequence of this situation work experience has a decisive influence on employment decisions (8). Besides, about half of the graduates find employment more or less by means of personal connections. That is to say that the social background plays an important role with regard to the allocation of employment opportunities (9).

Unemployment among graduates starting work is correspondingly far above the national average. Indeed the high temporal imbalance in the employment rate is largely identical with the times when the school leavers try to enter the labour market (10).

In Italy the law applying to wage agreements has constituted a rather exclusive system which provides almost complete safeguards for all within, but prevents new entrants from access to employment. That is the reason why in Italy unemployment of graduates starting work lies considerably above the average of all unemployed academics and even above the unemployment rate of young people in general — but in this respect Italy differs from the other European countries. That is

- 7) Regarding the different opinions on the segmentation of the labour market cp: Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Der Europäische Arbeitsmarkt, Neue Studien über Arbeitsmarktfragen in der Europäischen Gemeinschaft, Luxemburg, 1981.
- 8) European Centre ..., a.a.O., Frankreich, S. 31 ff.
- 9) Tessaring, M., Werner, H., a.a.O., S. 83 ff.
- 10) European Centre ..., a.a.O., Italien, S. 78.

why unemployment of young people in Italy is to a high degree an «intellectual unemployment» (11).

Compared to the total unemployment rate, the total unemployment rate of academics is indeed relatively low, though there is a slight trend towards adjustment. Ireland, in some way, is another exception, because, there, the discrepancy between general and academic unemployment is especially high. While its general unemployment rate — with 9.6% in 1975 — was in the lead of all EEC-countries, its quota of unemployed graduates only amounted to 2.5% in 1977/78, that is to say that they had a relatively low «intellectual unemployment».

Summing up we can say that graduates have a relatively bad starting position and that this is more or less the case in all EEC-countries. Among graduates *it is the woman graduates seeking employment for the first time who are in the position.*

Teachers and graduates of social sciences and arts have to face more employment difficulties than graduates of engineering, technology or natural sciences. Nevertheless, with the exception of Italy, the situation could be described up to now as follows: the more qualifications the less unemployment. What seems important in our context is the fact that unemployment among young people has not only increased in phases of economic recession but also in times of economic expansion. Young academics — through to a somewhat lower degree — are also affected by this development. That is to say, that unemployment of graduates is not only based on the economic situation caused by insufficient expansion but also brought about by a number of structural problems. From this we can conclude that there is a qualitative imbalance between courses of-

- 11) Tessaring, M., Werner, H., a.a.O., S. 194.

ferred by the Universities and the needs of employers for graduates with specific qualifications.

Though unemployment is the most extreme form that employment problems may take, there are others, for example reflected in a changing income and employment structure which may affect only *one* group of earners. Both kinds of problems are manifest in the recent development of the employment situation of graduates. So, for example, data from Japan indicate a fairly continuous reduction of income advantages of University graduates in pay scales (12).

With regard to the flexibility of the labour market there seems to be a close connection between unemployment and flexible expectations concerning income or a position adequate to education and training. Those who react with flexibility as to position — and income expectation will more easily find a job than those who cling rigidly to traditional expectations as to income and prestige.

EMPLOYMENT PROSPECTS FOR GRADUATES

The fact that graduates — to a growing extent — are now affected by unemployment is above all due to the following two developments:

- a) the general employment situation which makes it particularly difficult for young people to enter the labour market, and
- b) the increased flow of graduates to the labour market as a result of the rapid development of higher education, which had raised the problem of their utilisation and employment prospects even before the recession began. There is yet no relief in sight

- 12) Teichler, U., Conflicts between Employer's Demands, Societal Pressures and Individual Choices, Paper presented to the International Consultation on Career Guidance in Higher Education, Cambridge, U.K., 13.-17. Dec. 1981.

neither in the economic situation nor in present demand for higher education.

Though the formerly high growth rates (in Italy they amounted to 11% per year between 1965 and 1970), have decreased in most European countries after 1970, it must be assumed that the still positive growth rates will continue to increase the imbalance between supply and demand. A more recent study carried out for West-Germany indicates that we in Germany have to expect a successive increase until 1988/89. Not until the beginning of the nineties will there be a decline in the number of students. The present situation will not be reached until the middle of the nineties (13).

Supposing that this forecast is correct, the gap in the supply with academics, apprehended for the nineties, may therefore be delayed at least in the FRG; unless there will be extreme restrictions on the admission to and on the expansion of higher education. This applies despite the fact that age participation ratios in Western Europe are still several times lower than those already achieved in the U.S. and more recently in Japan.

The secular trend

In his interesting study Prof. Edwards from the University of Bradford, U.K., concludes that studies restricted to the demographic component and estimates of the age participation ratios (of those who intend to study) may not lead to the right conclusions but to conclusions favoured by those who intend to cut the budget for higher education.

Prof. Edwards' studies based on the secular trend indicate that from about 1860 to nearly 1960

13) Giese, E., Voraussichtliche Entwicklung der Studentenzahlen in der Bundesrepublik Deutschland bis Ende der 80er Jahre, Verlag Breitenbach Publishers, Saarbrücken, Fort Lauderdale, 1982.

there was a remarkably steady expansion of higher education of about 2.9% per year only temporarily deflected by two great wars and the great depression. During this period of 100 years student numbers multiplied nearly 20 times. Only at the end of the fifties there is evidence of a sharp discontinuity and the annual percentage rate of growth accelerated even for nearly 15 years in which student numbers jumped over three times. Thereafter the rate of growth slowed down again, though to a figure which remained significantly above the secular rate from 1860 to 1960.

Moreover, Edwards shows that the expansion of higher education has followed a closely similar path to the expansion of the economies in the past century. During this period the contribution of new knowledge to technology and to organization has been a most dynamic factor contributing to increased productivity. The main agents for this development were the professional and managerial classes, the most rapidly expanding sector of the whole labour force. In spite of continually expressed fears of the danger of professional unemployment, this sector has multiplied itself some 10 to 50 times over the past century in the advanced countries.

Consequently Edwards concludes that the main momentum for expansion in the medium term future is likely to continue to come from the expansion of the professional, managerial, and technical classes. Provided that Europe continues to share with the United States and Japan a significant proportion of the trend towards high technology and service employment then the annual rate of increase of these classes in society must show a strong tendency to rise further, most probably at the expense of a much slower proportion of the working class and the minor clerical and routine executive classes.

Besides this Edwards stresses

that the secular trend of economic development of the advanced countries would seem to indicate that the future dominance of influence of (the) «cultural capital» is likely to be even greater than in the past (14).

We get a hint as to the extent of the «cultural capital» of a country among other factors by the so-called «quota of academics» that is the quota of academics in the labour force. In this respect we can state a considerable backlog demand of all EEC-countries in comparison with the U.S. and Japan. The quota of academics in the working population of the U.S. already amounted to 15.5% in 1974. In the meantime Japan has come up to the U.S. quota. The corresponding European quota appears modest in comparison. At the end of the seventies they ranged between 4.4% (Italy) and 8.9% (France (15). In the FRG this quota amounted to 5.38% in 1978. For 1990, we expect a quota of 8-9%, for the year 2000 one of 10-12% (16). As a high quota of academics in the working population does not necessarily and at the same time involve a high quota of unemployment this comparison allows to expect some extra-potentials for employment, at least in the long run. On the basis of this comparison we cannot state a saturation of the labour market with academics as it is often done in European countries.

Expected Developments in Traditional Employment Sectors for Graduates

In spite of these positive medium- and long-term forecasts we have to reconsider the disillusioning present situation with its possi-

14) Edwards, E.G., An Analytical View of Trends in Student Enrolments in Western Europe, in: Higher Education in Europe, Vol. VI. No. 3, S. 44 Unesco, SEPES, Bukarest, July-Sept., 1981.

15) OECD, Employment prospects for Higher Education Graduates, Paris, 1981.

16) Zukunftschancen der Akademiker, CC-Schrift 27, Würzburg 1980, S. 24.

ble short- or long-term developments for the labour market of academics. In accordance with Edwards' analysis we may assume that for the time being, we are faced with an exceptional and transitional situation in which employment problems of graduates will increase even more until they will reach a point where it will be unavoidable to take socio-economic and political counter measures in order to reestablish a balance.

In the following analysis I will attempt to give a very detailed survey of possible new employment opportunities which can be expected in those sectors in which, up to now, graduates traditionally find employment. Until the middle of the seventies the service sector was the only one with constantly growing employment numbers. Within the service sector it was the public service that recruited by far the largest part of graduates. On average the public service recruited some 60% of all young graduates, although some countries, like Denmark, Norway and Italy were well above this average, and others like the U.S. were well below. So undoubtedly, public service holds the key to the employment situation for graduates. This is true especially for women, for graduates with a high degree and those whose studies were more «general». For example, in Italy in 1969, the public sector recruited 62.8% of women graduates (17). In Germany in 1970, 54% of all university graduates were employed in this sector but only 20% of the «Fachhochschulen» graduates. Finally in 1969, in Italy 98.5% of arts graduates and 80% of science graduates went into the public service, whereas the proportion among engineers was only 28.5% with intermediate figure for economists and law graduates.

The next step is to consider the

17) Situazione e dinamica dei laureati in attesa di prima occupazione, in: Quindicinale di note e commenti Censis, 1 aprile 1979, S. 349.

capacity of the public service for recruiting graduates in the coming years. To clarify this issue, we must take into account the development of two factors:

a) the extent of public spending, and

b) the impact of the demographic trend on education. Concerning the first factor, we have to start from the assumption that under the influence of rapidly increasing deficits in the public sector substantial cuts in the public spending will be unavoidable. For example, in West-Germany, the Conference of Ministers of Finance has estimated that the public sector — which recruited in the past some 60% of the annual flow of graduates — could now absorb only 15 to 18% of this flow (18). As in the FRG the quota of graduates in the public sector is still comparatively low, we must assume that the consequences of cuts in the public sector will be even more serious in countries with a higher quota.

The demographic factor is so important because it has a strong influence on the demand for teachers. And it is in education that with about 2/3 the main proportion of employment opportunities in the public service is to be found. The problem of unemployment among teachers that, with the exception of Ireland, is spreading itself, is the result of the demographic factor as well as of the economically conditioned cuts in public spending. There is a considerable surplus of young teachers which, as I have already shown, is further increasing. There are estimates for the FRG for the years 1984/85 which indicate a surplus of 20 to 35%; for Italy a surplus of even 70% was expected for 1980. Also in employment of teaching staff in higher education we have to notice a sharp reduction in recruitment and career opportunities, due to the massive and rapid increase in

18) OECD, Employment prospects ..., a.a.O., S. 32.

the number of young teachers in the 1960's. It has been estimated that if the growth rate of higher education fell from about 10 to 3%, this would entail a drop of 70% in recruitment (19).

Research and development is another sector attracting graduates. There is no reason to be very optimistic about future employment opportunities in this field. Already since the beginning of the seventies the public research sector as well as the industrial research sector have stagnated with regard to establishing additional employment opportunities. There are however two factors which — under favourable circumstances — may allow a modest growth rate in this field if the trend of the seventies can be stabilized in the medium-term future. Factor number one is a growing financial contribution of private companies to specific fields of research, factor number two is a growing number of scientists and engineers who are, according to the above mentioned thesis, a main momentum for expansion in the medium term future. For example, in the FRG we could observe a substantial decline of freshmen in humanities and teacher training among the total number of beginning students during the last five years as well as a substantial increase of the share of beginning students in engineering during the last three years (20).

The second main opening for graduates after the public sector, is the Private tertiary sector, a field which absorbs mainly graduates, economists, doctors and pharmacists some forecasts explain their modest optimism that additional employment opportunities will turn up with the prospect of developing toward a «quaternary» economy where progress in productivity will lead to so much leisure time that new

19) OECD, Employment prospects ..., a.a.O., S. 19 ff.

20) Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Grund- und Strukturdaten 1981/2, Bonn 1981.

services will be necessary. Besides, it is expected that the necessary and intensified use of computer technology will bring about additional employment opportunities for graduates. Though we may suppose that the limits of the capacity for absorbing graduates are not yet reached the impression of a certain saturation even in this field can't be completely denied. It is hardly likely that the absorptive capacity will be sufficient to compensate for the massive influx which might result from the drop in recruitment in the public services and teaching.

The third opening for graduates is Industry. Engineers are the occupational group with the highest employment rate in industry followed by economists and natural scientists. Contrary to all other sectors that I have mentioned there are more men than women graduates employed by industry. As to the recruitment prospects in industry it seems to be even more difficult to come to relatively reliable forecasts in this sector than in others. In the present situation investment into the expansion of production capacities is a rare exception. Investment into measure of rationalization which aim at reducing the increasing financial pressure of high expenses for staff will hardly provide higher potentials for employment of graduates. The recruitment prospects in industry are accordingly modest. For the FRG it is estimated that industry could raise the proportion of graduates by only 1% per year. In the long-term future more favourable prospects may result from the fact that greater technical knowledge is required in some industrial professions. In some fields of industry a certain demand for graduates may however exist and remain unsatisfied because the available graduates do not have the required pattern of qualification.

Architects, doctors and lawyers are liberal professions. Even these professions will hardly

have any additional capacity for absorbing graduates in the following years.

The heavy oversupply with architects, lawyers and partly even doctors has saturated the labour market for years to come.

Apart from employment prospects for academic which possibly reach beyond the eighties and may be more positive in the long run, this analysis indicates that in the coming years it will be rather a change for the worse that we will be faced with and by no means an improvement if not additional internal and/or external market forces ensure the necessary adjustments of supply and demand. In the next chapter I will examine these possibilities.

Employment Problems for Graduates — a Transitional Problem?

The sector-wise analysis of employment problems for graduates has shown that only in few fields we can expect small additional employment potentials. Due to the strong dependence on the public sector and the foreseeable demographic turbulence the trend of unemployment among graduates might follow also in other EEC-countries the Italian development, and rise above the general unemployment rate of young people. It is feared that the market forces alone won't be able to set to rights this serious imbalance in the foreseeable future.

It seems, however, that at least in the past there was an adjustment mechanism working more or less successfully, I am thinking of the expansion of the public sector, the creation of new jobs with higher qualification requirements in the private service sector, or the entering into lower-level-employment categories. A retrospection allows the assumption that at least in the long run there are mechanisms of regulation which counteract an overproduction of highly qualified

manpower. An analysis of the labour market situation of graduates carried out in Germany in 1880, nevertheless describes in detail the problems of graduates in 1980 West-Germany (21). From this we can conclude that there are cyclical processes in the employment situation of graduates. Some factors back up this assumption, among them the demographic trend which seems to indicate a decline in student enrolments of about 25% expected in some countries, as for example in the FRG, Canada and Finland, for the beginning of the nineties; in Germany the fall might be around 40% after 1995. This will most probably indicate a growing scarcity of graduates which will immediately facilitate their entry into working life.

The age structure of academics could be a factor which may further aggravate the scarcity of graduates in some fields (22).

Expected positive developments in the long run however should not prevent us from facing the problems of the coming years.

Therefore, I would like to draw a balance and examine the influence of those factors which will presumably be decisive for the employment situation of graduates in the coming years. The most important factor for an improvement of the employment situation is the general economic development. Though we may start from the assumption that the economy will again be stimulated in the near future, at least in some of our countries, the still high and partly even rising rates of inflation will only allow a slow growth. That is why we can hardly expect that the general economic growth will give any strong impulses for the improvement of the general

21) Zeitung für das Höhere Unterrichtswesen Deutschlands, Jg. 9, 1880, S. 137, zit. nach Mitteilungen des Hochschulverbandes vom 28. Oktober 1980, S. 280.

22) Elstermann, G., The Age Structure of University Staff under a Stragating Budget, OECD-IMHE, 1976.

employment situation. The effects of a slow growth rate on the state budget will considerably restrict the recruitment prospects for graduates in the public sector. The demographic factor and the effects of the age pyramid in various fields of the public sector will in addition increase the debit side of our balance.

Additional employment opportunities are imaginable which will meet new social needs, as for example, measures of saving energy, environmental conservation, health service, further education etc. But as investments into these fields are mainly dependent on the public sector, the limiting effects of the budget cuts are strongly felt.

We know that in the long run the quota of persons with higher qualifications will increase. If this growth rate accelerates, it will result in additional employment opportunities. New employment prospects brought about by technical innovations will also improve the asset side of our balance.

At present the expected rate for this is 1% per year in Italy and West-Germany. This equally applies to the above described process of deskilling which has, however, the consequence that it leads to a fall, in the number of intermediate, and a rise in the number of unskilled jobs.

It is evident that additional employment opportunities will only open up if deskilling is generally accepted. Experience made in the U.S. shows us that deskilling has been rather well accepted, so far. New employment potentials could result from an increasing adjustment of higher education to the possible future demand for specifically qualified graduates. I am now thinking of measures taken to adjust education, training and the educational choices of young people to the demand and situation of the labour market in the near future.

The result of our considerations could be stated as follows. Ac-

ording to our relatively optimistic assessment of the assets and debits we may assume that we will not be faced with an absolute decline in the employment of graduates. The growth rate will however be considerably lower than in the past so that taking into account the possible development of student numbers there won't be adequate positions available for a large part of graduates in the coming years.

Deskilling and segmentation could lead to an explosive polarization within the employment system. It is very likely that manpower- and employment policies will have to deal with this development at least until the end of this decade.

RECOMMENDATIONS AND MEASURES SUITABLE TO REDUCE THE IMBALANCES BETWEEN SUPPLY AND DEMAND

In spite of the dominant influence which the economic development will doubtlessly continue to have on the employment prospects of graduates in the coming years, it has become evident that part of the present employment problems are due to the fact that the Universities have not sufficiently adjusted their educational offer to the requirements of the labour market. Measures suitable to reduce the imbalance between supply and demand for graduates therefore have to include both sides, on the one hand measures suitable to recover full employment and on the other measures suitable to make higher education more relevant to the needs of economy.

In order to improve the employment situation by means of increased economic growth, the EEC has recommended a strategy which includes an active growth policy balanced regionally as well as with regard to the private and the public sector. In addition they have recommended an income policy that meets the overall economic requirements

and improves the employment situation, as well as an active, prospective employment policy. With regard to the reduction of unemployment among young people we receive a whole list of measures relevant to employment-, educational- and social policy (23).

Similar assessments are made by the OECD, it is expected that apart from the inducement of higher economic growth some direct measures are needed in order to activate the employment policy, so for example financial inducements for creation and safeguarding jobs for young people in the private and the public sector a like, stimuli for the promotion of projects and measures facilitating young people the transition into the employment system, and finally the improvement of counselling and guidance-, information- and placement services (24).

In the EEC-countries a number of specific measures have either been introduced in the meantime, with the aim of mitigating employment problems of graduates, or they are in preparation. They include measures promoting employment and training as well as measures leading to a reduction of working hours, early retirement etc. (25).

Already since 1977 a special programme has been set up in Denmark, where financial aids are given by the State for specific projects carried through by unemployed graduates. These projects are mainly promoted by private industry and according to experience made in the past in about 50% of all cases they lead at least to a limited employment

23) Bundesanstalt für Arbeit, Überlegungen II zu einer vorausschauenden Arbeitsmarktpolitik, Nürnberg 1978, S. 259.

24) Bundesanstalt für Arbeit, Überlegungen II ..., a.a.O., S. 269.

25) For a comparison of measures taken to reduce unemployment of young people in EEC-countries see: Jugendarbeitslosigkeit - ein internationales Problem, in: Materialien auf der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 4, 1978.

after the projects have been finished. In Germany, for example, the following anti-cyclical measures for the improvement of the employment prospects of graduates are being discussed: the creation of temporary jobs, job-sharing, restriction on salary increases in favour of graduates without a job. What is generally considered to be hindering the improvement of the employment situation of graduates is the inflexible wage scale in the public sector. In some countries there are attempts to come to greater flexibility in the wage structure. Other measures discussed are early retirement and the reduction of working hours.

In addition to measures directly orientated towards the employment situation there are measures for developing the education system in a way which aids manpower policy. What is demanded here is greater flexibility in the training, education and certification of teachers. Apart from this, it is discussed to use study fees and scholarships as instruments with the help of which it is possible to direct students effectively into those courses of study for which there is a demand on the labour market. Underdiscussion are also the prolongation of compulsory education, the rise of the length of study, the improvement of selection through examinations. Other measures are related to changes in the structure of higher education, in the curricula as well as in the students' study choices with regard to course offerings which are advisable in order to reduce discrepancies between qualities demanded and supplied. For example, the Framework Act of Higher Education, a federal law setting guidelines for the states which supervise higher education in the FRG, suggests to develop curricula preparing for certain spheres of occupation (Berufsfelder) rather than following disciplines (26). Many Universities strive for curricula innovations such as incorporating or

stimulating experiences in study courses this especially with the aim to encourage the development of more flexible forms of alternating between education and employment (27).

In this context I would like to point out that in some countries it is the students' themselves who make a considerable contribution to a higher professional orientation during their studies. So for example in Italy where a high proportion of students combine work and study. In the FRG, 44% of the working graduates according to a public opinion poll, had already gained work experience during their studies (28). Indeed all recommendations point out that good and well-established counselling and guidance-, information- and placement services are of great importance. In the last part of my speech I will talk about the importance of counselling and guidance services for the reduction of the imbalance between higher education and the labour market.

THE CHALLENGE FOR VOCATIONAL AND EDUCATIONAL GUIDANCE

Both, the analysis of the present employment situation and the attempt to investigate into the employment prospects of graduates expected for the coming years have led to a rather pessimistic view of the situation. Measures already taken in EEC-countries do not indicate how to fight effectively against the rapidly growing unemployment of graduates. It, simply, can't be expected that counselling and guidance services — of whatever

kind — can achieve what economic growth and employment policy have failed to achieve. That is to say that good and well-established counselling and guidance services, alone, are not sufficient to allow the expectation that the relation between supply and demand can be balanced quantitatively as well as qualitatively in the near future. They are, however, an important means to effectively support structural measures fighting the imbalance. Counselling and guidance services, have the difficult task to meet the discrepancies between institutional aims, overall economic data and the individual occupational choice of young people, they can try to help them to make a rational and mentally acceptable decision. Concerning the institutional aims the counselling and guidance services which as sub-systems are integrated in the Universities are certainly obliged to take into consideration the educational aims of the University in general. One facet of this is the University's vocational training function, others are mental development, cultivation of mental skills, reasoning power, power of self-expression, imagination etc. The importance of mental development for vocational and educational guidance becomes evident in a recent study about value priorities of students (29). In the above-mentioned analysis it became clear that in the present situation there are many difficulties opposing, the reconciliation of the discrepancies in needs between University, labour market and students. But the counselling and guidance services, in particular, are expected to overcome these difficulties, or at least to assist the students to bear them. We have seen that some groups are affected by employment problems to a

- 26) Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Hochschulrahmengesetz.
- 27) Teichler, E., The Case of «Berufspraktische Studien» at the Comprehensive University of Kassel, *Arbeitspapiere*, 8, 1981.
- 28) Stooß, F., Wie studiert so placiert? Ergebnisse einer Repräsentativbefragung unter erwerbstätigen Hochschulabsolventen, in: *UNI-Berufswahlmagazin*, 2, 1980.

- 29) Schindler, G., Wertprioritäten bei Studenten in den 70er Jahren, in: *Beiträge zur Hochschulforschung*, Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, 2, 1982.

higher degree than others, among them young people trying to start work, women, teachers as well as graduates of arts and social sciences. With regard to some countries, we have found that segmentation of the labour market is the reason for the discrimination of young people starting work. We can suppose that regarding graduates the process of deskilling will have a number of social and psychic consequences. We know that study choices are in many cases made without sufficient information, for example about possible employment prospects, in addition we have to assume that a lot of students will not notice changes of the labour market or at least they will not take them into account with regard to the actual organization of their studies. All these hints can be integrated into a comprehensive concept for vocational and educational guidance; such a concept should include:

- guidance programmes which take into consideration the vocational aspect before the study choice is made. We ought to consider whether it is not advisable to integrate some parts of the guidance programmes into the curriculum at school. This would lead to a situation where both counsellors and teachers would take an active part in counselling and guidance. This is conclusive because a sensible choice of study or vocation requires a continuous interest in the changing realities of the University and the labour market. Counselling and guidance prior to higher education should bring about a situation where the future student is able to make his study choice in consideration of all topical information, his own personal wishes, and the possible consequences (30).

- In order to ensure a smooth

30) Augenstein, H., Studienvorbereitung als Element der allgemeinen Studienberatung, demn. veröffentlicht in: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Schriftenreihe Hochschule.

transition from University to employment it is absolutely necessary to observe the vocational changes, and the changes on the labour market, more over to take those expected changes into consideration as flexibly as possible with regard to the individual study organization. This may require shifts in the main emphasis of study, supplementary studies, practical or industrial training, a stay abroad etc., but it can also lead to the revision of a former decision, possibly even a change in the field or place of study, or even a break-off in connection with the take-up of an employment. The promotion of flexibility and mobility of students with regard to expected trends on the labour market for the medium-, or long-term future is another important task of counselling and guidance services at the Universities. The threatening possibility of unemployment is the reason for innumerable frustrations. Without the prospect of receiving an adequate job a lot of students question the usefulness and advisability of their studies. Motivational problems, resignation, or higher competition are a real hindrance to study successfully and with satisfaction. here again, the counselling and guidance services are expected to offer effective help. This assistance does not only help the student but makes it possible for the over-charged Universities to ensure a certain amount of efficiency despite crowded lectures and seminars, and a tight budget. A further task of the counselling and guidance services could consist in assisting students to accept jobs traditionally not considered appropriate for University graduates as a challenge to and an opportunity for reshaping these job roles.

- All our considerations have shown the importance of direct contact between Universities and employers regarding the marketing of graduates as well as the feedback from the employers to the Universities about required

qualifications of graduates. In few countries have these possibilities been made full use of. That counselling and guidance services could be an important link between the two is proved by the British system whose University-owned appointment services are particularly pragmatic, and economic facilities, and more over especially helpful for the students(31).

- It is the number and variety of problems the Universities, too, are confronted with regarding education and training of students in times of economic recession that make a well-established counselling and guidance service absolutely necessary from the Universities' point of view. If at our Universities today the counselling and guidance services have a high priority when it comes to scuring, this shows that even here there are limits to rationality. With regard to number and variety of problems it is an anti-cyclical policy i.e. an intensified extension of counselling and guidance services that is required as the logical reaction of the Universities to the economic recession. It is important that, in a time of growing unemployment among graduates, this result is also emphasized towards the Universities.

31) Universität des Saarlandes, German-British Conference on Student Guidance and the Relationship between Academic and Vocational Counselling, Saarbrücken, Sept. 1982.

Tendenze occupazionali per i laureati in Europa

Negli anni dopo la guerra e soprattutto negli anni tra il 1960 e il 1975 l'espansione economica e il processo di democratizzazione dell'istruzione ha portato ad un'espansione straordinaria dell'istruzione superiore. Ciò nonostante la necessità di avere una forza di lavoro altamente qualificata ha portato all'assorbimento di tutti i laureati, con pochissime eccezioni. Quello che si riteneva ancora improbabile negli anni sessanta e settanta si è nel frattempo avverato; un numero crescente di laureati si vede esposto al pericolo della disoccupazione, la laurea universitaria non è più in grado di garantire un reddito elevato e uno status sociale di privilegio e non è neanche capace di assicurare i laureati dalla disoccupazione.

Quando si parla della disoccupazione dei laureati è bene tener conto del fatto che i laureati — in passato e sicuramente anche oggi — rappresentano una parte tra la giovane generazione che gode di una condizione di relativo privilegio, anche nel mercato del lavoro. Nonostante questa posizione più vantaggiosa nel mercato del lavoro anche i laureati sono attualmente colpiti dalle conseguenze del fenomeno di recessione e di stagnazione cicliche. Particolarmente interessati sono determinati gruppi di laureati; quelli in cerca di primo lavoro (questo vale soprattutto per le donne), gli insegnanti e i laureati in discipline sociali e letterarie che hanno maggiori difficoltà di impiego rispetto ai laureati dei corsi d'ingegneria, di tecnologia o di scienze naturali.

Le indicazioni che emergono dalla tendenza a lunghissimo termine dello sviluppo economico, dalla espansione costante dell'istruzione superiore in passato e dalla espansione prevista del 'capitale culturale'

sembrano significare un'evoluzione positiva nel lungo periodo per quel che riguarda le opportunità dei laureati sul mercato del lavoro.

Nonostante queste previsioni positive a lungo termine bisogna considerare la situazione attuale, che è deludente, con i suoi sviluppi a breve o a medio termine. L'analisi delle opportunità d'impiego che hanno assorbito i laureati in passato ci dimostra che:

— per quanto riguarda lo sviluppo economico non possiamo aspettarci molte spinte positive atte a migliorare la situazione dell'impiego. Gli effetti sul bilancio dello stato di un tasso di sviluppo più lento porterà ad una limitazione notevole delle prospettive di assunzione dei laureati nel Settore Pubblico. Il fattore demografico e gli effetti della piramide delle età nei vari campi del settore pubblico darà luogo ad un ulteriore rigonfiamento dell'eccedenza di offerta di laureati in questo settore.

Si possono immaginare altre possibilità d'impiego dirette a far fronte a nuove esigenze sociali, quali i provvedimenti di risparmio energetico, la salvaguardia dell'ambiente, il servizio sanitario, l'istruzione superiore ecc. Ma dato che l'investimento in questi campi dipende essenzialmente dal settore pubblico, gli effetti limitanti dei tagli di bilancio saranno risentiti in ogni caso in modo accentuato.

Un leggero ottimismo può giustificarsi in funzione dello sviluppo del SETTORE TERZIARIO PRIVATO, del miglioramento della TECNOLOGIA INFORMATICA, e del fatto che nel lungo termine si avrà bisogno di conoscenze sempre più specializzate in certe professioni industriali. Nonostante questo, è difficile pensare che le capacità d'assorbimento saranno

sufficientemente grandi da controbilanciare l'effetto massiccio che potrebbe derivare da un calo di assunzioni nel settore pubblico.

Altre possibilità di impiego per i laureati potrebbero derivare dalla dequalificazione, ossia dall'ingresso dei laureati a posti di lavoro di livello inferiore alla loro formazione; questo tuttavia avrebbe per effetto un calo del numero dei lavori intermedi e un aumento dei lavori non specializzati.

Le conclusioni che si possono trarre da queste affermazioni sono le seguenti.

Secondo la nostra valutazione relativamente ottimistica, non si assisterà necessariamente ad un declino assoluto dell'impiego dei laureati. Il tasso di crescita sarà tuttavia notevolmente inferiore rispetto al passato; perciò, tenendo conto del possibile aumento del numero degli studenti, non si avranno posti adeguati per una gran parte dei laureati negli anni prossimi. Inoltre avremo un deterioramento della situazione se non vi saranno nuove forze di mercato interne e/o esterne ad assicurare gli adeguamenti di domanda e offerta necessari. Se si considera il problema del ruolo della consulenza e dello orientamento nel processo di adeguamento bisogna affermare che non ci si può aspettare che i servizi di consulenza e di orientamento siano in grado di ottenere quello che non si è prodotto con la espansione economica e la politica dell'occupazione. Questi servizi costituiscono purtroppo un mezzo importante per sostenere efficacemente provvedimenti strutturali diretti a contrastare lo squilibrio fra domanda e offerta. I servizi di consulenza e di orientamento devono affrontare il difficile problema di risolvere le discrepanze tra obiettivi istituzionali, situazione economica globale e scelta personale d'impiego dei giovani. Possono aiutare i giovani a prendere decisioni razionali e psicologicamente accettabili. Sono anche il numero e la varietà dei pro-

blemi che si trovano ad avere di fronte per quanto riguarda l'istruzione e la formazione degli studenti in un periodo di recessione economica a rendere assolutamente necessario anche per le Università un servizio solido di consulenza e di orientamento. Se nelle nostre Università la priorità nei servizi di

consulenza e di orientamento viene attualmente attribuita al risparmio, questo dimostra che anche in questa sede vi sono limiti alla razionalità.

Per quanto riguarda il numero e la varietà dei problemi si ha bisogno di una politica anticongiunturale, cioè di ampliamento intensivo dei servizi di consu-

lenza e di orientamento, quale reazione razionale da parte delle Università alla recessione economica. È importante, in questi tempi di crescente disoccupazione intellettuale, richiamare l'attenzione delle Università su questo aspetto.

résumé

Europe. Tendances de l'emploi pour les licenciés

Dans les années de l'après-guerre, mais surtout de 1960 à 1975, le développement économique et le processus de démocratisation des études ont donné lieu à un essor extraordinaire de l'enseignement supérieur. A l'époque, malgré l'exigence d'une force de travail hautement qualifiée, tous les licenciés, sauf quelques exceptions, étaient absorbés par le marché. Depuis, ce qui paraissait improbable dans les années 60 et 70 s'est toutefois avéré: un nombre croissant de licenciés est aujourd'hui sous la menace du chômage, car la licence n'est plus en mesure de leur assurer non seulement un revenu élevé et un status social privilégié, mais un post de travail.

Quand on parle de chômage des licenciés, il ne faut pas oublier que ces derniers sont ceux qui - parmi les jeunes - jouissent aujourd'hui come par le passé d'une situation plutôt favorisée même pour ce qui est du marché du travail. Toutefois, malgré leur position plus favorable, les licenciés sont eux aussi affectés aujourd'hui par le phénomène de la récession et de la stagnation cycliques.

Certains groupes de licenciés sont tout particulièrement atteints: il s'agit des licenciés en quête de leur premier emploi (cela vaut surtout pour les femmes),

des enseignants et des licenciés en lettres et sciences sociales qui ont plus de mal à trouver un emploi que les diplômés ingénieurs, les polytechniciens et les docteurs en sciences naturelles.

D'après les indications découlant des tendances à long terme du développement économique, de l'évolution constante de l'enseignement supérieur par le passé et de l'essor prévu du «capital culturel», on prévoit une évolution positive des possibilités d'emploi des licenciés à long terme.

Nonobstant des prévisions positives à long terme, la situation actuelle, à court et à moyen terme est toutefois décevante.

L'examen des possibilités d'emploi dont ont joui les licenciés par le passé nous suggère que:

— en ce qui concerne le développement économique, il ne faut pas s'attendre à des relances capables d'améliorer la situation de l'emploi. Par suite d'un taux de développement économique très modeste, l'Etat va être obligé à encadrer considérablement l'emploi des licenciés dans le secteur public. La facteur démographique et les effets de la pyramide des âges dans les différents domaines du secteur public vont aggraver la redondance de l'offre de licenciés dans ce secteur. On

pourrait concevoir de nouvelles possibilités d'emploi visant à répondre aux nouvelles exigences sociales dans le domaine de l'épargne énergétique, de la sauvegarde de l'environnement, du service sanitaire, de l'enseignement supérieur, etc.. Toutefois, étant donné que les investissements dans ces domaines dépendent essentiellement du secteur public, les effets des coupures budgétaires vont être très sérieux.

— Le développement du secteur tertiaire privé, l'essor de l'informatique et le fait qu'on aura besoin à long terme de connaissances de plus en plus spécialisées dans certaines professions industrielles suggèrent un tout petit peu d'optimisme. Mais cela mis à part, on ne peut pas songer à ce que les capacités d'absorption de ces secteurs soient suffisamment grandes pour contrebalancer la baisse des embauches dans le secteur public.

— D'autres possibilités d'emploi pour les licenciés peuvent résulter de leur déqualification, à savoir de l'accès des licenciés à des postes d'un niveau inférieur par rapport à leur formation; cela entraînerait toutefois une baisse des emplois intermédiaires et une augmentation des emplois non spécialisés.

Les conclusions que l'on peut tirer de cette analyse sont les suivantes.

Selon notre évaluation relativement optimiste, il ne faut pas s'attendre nécessairement à une baisse absolue de l'emploi des licenciés. Toutefois, le taux de croissance sera plus bas que par

le passé. Pourtant, compte tenu de la possible augmentation du nombre des étudiants, il n'y aura pas suffisamment de postes adéquats pour la plupart des licenciés dans les prochaines années. En outre, la situation s'aggraverait sans l'apport d'un marché interne et international assurant l'équilibre indispensable entre l'offre et la demande.

Si l'on considère le rôle des services de consultation et d'orientation dans le processus d'adaptation, on peut affirmer que l'on ne peut pas s'attendre à ce que ces services soient en mesure d'atteindre ce que le développement économique et la politique de l'emploi n'ont pas atteint. N'empêche que ces services représentent un instrument important pour appuyer les mesures structurelles qui visent à faire face au déséquilibre entre l'offre et la demande. Les services de consultation et d'orientation sont appelés à surmonter les conflits existant entre les objectifs institutionnels, la situation économique générale et le choix personnel d'emploi des jeunes. Ils peuvent aider ces derniers à prendre des décisions rationnelles et psychologiquement acceptables.

D'ailleurs, les multiples problèmes en matière d'éducation et de formation des étudiants en période de récession économique font que ces services soient tout à fait indispensables même pour les Universités. Des économies en la matière — comme tel est souvent le cas aujourd'hui — sont absolument déraisonnables de la part des Universités. En effet, eu égard aux multiples problèmes qui se posent, il faudrait que les Universités renforcent ces services en tant que réponse rationnelle à la récession économique.

En cette période de chômage intellectuel croissant, il convient d'attirer l'attention des Universités sur cet aspect.





Academic guidance and preparation for the labour market

by Antony Raban
*Director of the Careers Service
Cambridge University*

The process of higher education is — or should be — one which produces change in the individual who undergo it. It is, therefore, almost inevitable that the motivations and intentions which students possess when they embark on the process will be modified as a result of it. Given that the process normally lasts for several years, students find that the external world also changes. Labour market conditions can alter dramatically in even twelve months as can social and political conditions. Thus the period of higher education is not one in which students can retain immutable goals determined at the outset but rather one during which their own perceptions of themselves and of what they want will develop and change and become adjusted to an outside world which itself is also constantly changing.

This process of adjustment is one in which students need considerable help. Such help may be in deciding on or re-examining their career aims but it may also be in personal development. Moreover, they may need help in coping with the educational system itself — whether that be advice on choice of courses or help with study problems. Institutions of

higher education throughout the European Community are increasingly recognising the need to provide this sort of assistance to students and in almost every country it is the institutions themselves which are taking the responsibility and initiative — though often with help from outside bodies like local and central government.

Guidance during the period of full-time study cannot, of course, be given in a vacuum. It cannot be divorced from the advice and assistance given to potential entrants to higher education by the secondary education system: nor can it be divorced from the placement services provided for graduates who have finished or are about to finish their studies. However, there is much assistance which needs to be provided whilst students are in the education system and the co-ordination of what must be a continuing process can, in itself, pose great problem. This is especially true where responsibilities are divided between different bodies or even between different parts of the same institutions.

The situation is further complicated by changes and developments in the structure of higher education which are taking place in all countries.

Academic guidance as an help on the process of personal adjustment, towards the working life: the student needs and the role of Counsellors are therefore the main issues raised in this report.

The traditional process of taking students directly from the secondary education system and putting them through a full-time course before they enter the labour market in giving way to a much more varied patterns of provision with sandwich courses, part-time courses, distance learning and modular degrees being taken by people at many different stages of their lives. This presents great challenges to those who are responsible for the provision of education and vocational guidance.

This paper describes the different needs which students have for educational and vocational guidance, outlines some of the problems involved in trying to cater for those needs and poses some of the questions which the Conference will need to discuss. It does not attempt to describe the ways in which different member states or different institutions organise their guidance services because that is already well covered in the RUI Foundation's general report (1). Nor does the paper set out to deal with the theory of counselling

1) Fondazione RUI, Dipartimento Programmi Educativi, *L'Orientamento e il «Counselling» nelle Università della Comunità Europea*. Roma, Fratelli Palombi Editori, 1982.

or vocational choice. It concentrates instead on highlighting some of the practical problems facing those responsible for the organisation of educational and vocational guidance for students in higher education.

The Student Population

When considering the educational and vocational guidance needs of students in higher education, one has to relate them to the particular student population concerned. It is dangerous to generalise because even within one country and certainly between countries one is dealing with people of widely differing ages, social background, vocational interests and working experience. The traditional student population for which the Universities were designed consists of young people leaving secondary education at the age of 18 or 19 and embarking immediately on a course of full-time study leading to a first level qualification — ie the *licence* in the French system, the *laurea* in Italy or the bachelor's degree in the UK or Eire. The length of time which this process takes varies very considerably depending on the type of course and on the country — from up to 8 years in Denmark to as little as three years in the UK and Eire. Other parts of the higher education system — the *fachhochschulen* in Germany, the *Instituts Universitaires de Technologie* (IUTs) in France or the polytechnics in the UK for instance — were originally designed for different types of students and in many cases have a different pattern of courses.

A proportion of the students who take such a first level qualification will remain in the higher education system for a period of further study or research. This may lead to a higher academic qualification such as a *maitrise* in France or a Masters degree in the UK or to a doctorate or alternatively to a professional qualification

in eg teaching, medicine, etc. The proportion of students remaining for postgraduate study will again vary from country to country.

Further variations on even this traditional cohort of students are imposed by external factors such as a requirement to perform military service either before or after University studies as happens in Greece and Germany. Even more important are the differences between the two major types of entry policy found within EC countries — the open system whereby any student with the requisite entry qualification (eg the *abitur* in Germany or the *baccalaureat* in France) is entitled to enrol on a course or the closed system of competitive entry which operates for instance in Greece, the UK or Eire. Many countries operate a mixture of the two systems with certain courses or institutions having a competitive entry and other an open one.

The entry system, together with other considerations such as the availability of financial support, can also have a determining effect on two further variants in the student population — the percentage of the age group enrolling on courses and the percentage actually completing their studies. In many of the open systems it is common for students to discontinue their studies at various stages and the labour market is adjusted to this. In a closed system it is much rarer and the small group which fails to complete its studies can be in a difficult position between the school leaver population and the graduate.

Further variations arise from patterns of participation between different social groups and between the sexes. Higher education is, in itself, an important determinant and instrument of social mobility and many countries have made a deliberate effort to extend higher education to a wider population and especially to attract older students or those from lower social classes into

the system. This has often led to a more flexible pattern of courses better suited to their needs and it has also meant that there are far more students in the Universities who have substantial working experience. It has, of course, always been a feature of University life in some countries — especially those with very long courses — that students work whilst studying although in other countries it may be almost unknown. However, the presence of larger numbers of mature students adds a new dimension. Yet another new element has been created in many countries by the upgrading to University status of institutions and courses of professional training which were not previously regarded as being of graduate level.

Having outlined some of the differences between member states there is also one important factor which is common to every country in the Common Market — a major expansion of the numbers of students in recent years. Although this is a familiar trend, it is worth repeating because it is the background against which all our higher education systems now operate. To give some idea of the trend, the percentage of the age group which entered higher education in both the Netherlands and Italy in 1965 was 12%. By 1976 it had reached 25% in the Netherlands and 28% in Italy. France and Belgium both started from a higher base in 1965 (23.4% in France and 20.5% in Belgium) but even they experienced a rapid expansion, with France reaching almost 29% in 1976 and Belgium over 33% in 1974, the last year for which figures were quoted (2). A different measure of the trend is that the number of school leavers with the right to enter University in Germany rose from about

2) Cerych, L and Colton, S. «Summarising Recent Student Flows» in *European Journal of Education*, Vol. 15, No. 1, 1980.

61,000 in 1963 to about 265,500 in 1981 (3). In addition, therefore, to having a different «mix» of students, every country also has more of them.

One final variant is that each country will have a different proportion of foreign student who may be a significant group within institutions — especially at postgraduate level. In the UK, almost 37% of those obtaining higher degrees in 1980 were overseas students. Whilst many of them come from outside the EC and will return home after their studies, they may still need some guidance during their period of higher education.

Each country, therefore, even within the University sector of the higher education system, tends to have a particular and possibly unique profile of students in terms of age structure, percentage of the age group participating, sex, social background, vocational interests and working experience. The old solutions which sufficed for the traditional sort of University student may no longer be appropriate: nor may it be possible easily to transfer solutions from one country to another. Systems will have to be devised which are suitable for the particular needs of each group of students in each country.

General Student Needs

It follows from what has been said in the preceding section that it is almost impossible to generalise about student needs. However, one can certainly identify some basic problem areas even though the solutions may differ according to the type of student or institutions or from country to country.

3) Meiers, R. «Functions of Vocational Guidance in Assisting the Choice of Studies». Paper for the German-British Conference on Student Guidance and the Relationship between Academic and Vocational Counselling, Saarbrücken, October 1981.

First, one can distinguish between three major areas of need — personal, educational and vocational. Clearly this is in some ways artificial as they are inevitably inter-related.

Students with no clear vocational aims sometimes feel disorientated or disillusioned and as a result have personal or study difficulties. On the other hand students with personality problems may have greater difficulty finding jobs. Equally, not all students will have a need for help in all of these areas: students who are already in employment which satisfies them will not need vocational guidance for example though they may need educational advice or help with learning problems.

Advice and help in all these areas is not, of course, the sole preserve of the professional adviser. Academic colleagues, who are not normally specialists in any of these matters, may nevertheless provide invaluable help to their students. The British system in particular emphasises the pastoral role of academic staff who provide a «first line of defence» for many types of problem before referring them if necessary to an appropriate specialist.

The ways in which different countries organise their advisory and guidance services varies considerably and they do not, of course, necessarily correspond to the tripartite division outline above: nonetheless they will

probably cover each of the three areas in some way and it may be a helpful way of structuring a more detailed analysis of student needs.

Table 1 summarises in tabular form the sort of help that students may need:

Understanding of these needs is vital to any formulation of policy and it is therefore worth examining them in greater detail.

Personal Needs

On the whole, personal needs of sort listed in Table 1 tend to lie outside the competence of the educational or vocational counsellor. Perhaps the clearest examples are physical illnesses and disabilities which, if they are persistent, may have repercussions for the other areas but whose treatment clearly calls for specialist medical intervention. Serious mental illnesses similarly call for psychiatric help. More borderline are less serious psychological problems though they also may need to be treated like mental illness. Also on the borderline are personal problems of a more practical nature like family, legal or accommodation problems which agains require different sorts of expertise.

Educational and vocational counsellors may well get involved in some of these more borderline problems though students may need to seek

Table 1 — Student Needs During the Period of Higher Education

<i>Educational advice:</i>	help with choice of course of study whilst at University or of further study on completion of their course and help with study problems and difficulties with academic work.
<i>Personal advice:</i>	help with emotional or personal difficulties, problems with interpersonal relationships, family problems, financial or legal problems or accommodation problems.
<i>Medical help:</i>	help with physical or psychiatric illness.
<i>Careers advice:</i>	choice of career and its implications for future life-style.
<i>Job finding:</i>	help in identifying potential employers and information about them: introductions to them

more specialised help from doctors, psychiatrists, lawyers, accommodation or welfare experts or from people like chaplains. These services may be provided by the institutions themselves or they may be available also — or instead — from the ordinary resources of the state or the local community. Although there are few examples of these specialist forms or help being provided by the agencies which are responsible for educational or vocational guidance because in general the skills required are quite different, an exception to the rule would be the University of Keele in Great Britain which combines a personal and psychological counselling service with a vocational guidance service in which staff are qualified in both roles.

Whilst, therefore these personal needs and problems should not be overlooked — and all good counsellors should be aware of how to recognise them and what more specialist help is available to deal with them — they are less important for this conference than the other two main areas.

Educational Needs

Educational needs can again be divided into three fairly distinct groups. The first concerns the need for students to make decisions whilst at University — as distinct from before entry — about choice of courses or options. The second group concerns the need for help with difficulties in studying — either problems with study methods or failure to understand or keep up with academic work — whilst the third is need to choose courses of postgraduate study. This latter may be a purely academic matter or it may relate to choice of career and training.

The need for students to make choices of options or courses — especially where this may have serious implications for their future careers or for the standard of their qualification

— will vary from course to course. In some educational systems, like the German, there is considerable scope for changing direction whilst at University, but in others, like the British, courses are heavily structured with little room for manoeuvre. The constraints on choice may be the eligibility of students to take a particular course — for instance because it involves previous study of a related subject which they may not have taken — or there may be legal or professional requirements that certain subjects must be included if the course is to be recognised as giving a particular qualification as with medicine. It may also be that the structure of the course or the teaching resources and time-tabling considerations simply do not allow any choice once a course has been started.

It is hard to generalize about these factors since there are often no hard and fast rules even within individual countries let alone between them. Even in Great Britain there are nevertheless some institutions which adopt a very flexible modular approach whilst in Germany there are some courses where legal requirements impose very severe limitations on choice. One can only say that students in almost any country may be faced with decisions which may be hard for them to make without access to specialist information or advice. They may need information about what options are open, about the contents of the different courses or about the implications of the choice for future career. They may advice on how to make the decision — and advice is not the same as information as is explained in Section 3.4 below.

The choice of course of postgraduate study is in many ways similar to the choice of options within courses at undergraduate level — but with one major difference. Whereas in most cases undergraduates are confined to choosing courses at their own institutions (though in some countries

like Germany transfer between institutions during the course is not uncommon) students considering postgraduate study can consider courses anywhere in their own country and probably almost anywhere else in the world. This obviously increases the amount of information which they need and it may need consider questions like the acceptability of qualifications gained abroad and the practical problems of seeking a job to return to a home whilst still resident abroad.

The third element in education needs is of a rather different order. Many students, for a wide variety of reasons, find difficulties in studying. These may be caused by external factors — for example accommodation problems — or by personal factors like emotional problems. On the other hand they may be the result of inexperience, immaturity, inadequate preparation at secondary school, lack of certain basic academic skills or lack of self-discipline. A common problem in many countries arises from the differences between methods of teaching at school and at University. Universities are usually much less structured and this in itself can cause difficulties. University study often requires a much greater degree of self-organisation and commitment. It is voluntary and it is therefore easy for the poorly motivated student to get behind with work. It is also easy for students with problems to get overlooked — especially where classes are large and contact between academic staff and student is not very close.

The degree to which this happens — or, when it does, to which it is regarded as a problem — varies from country to country. In selective systems there is an implication that all students chosen to enter the system ought to be capable of succeeding and an acceptance by the academic staff of a responsibility to help them. In open systems it may more commonly be felt that students have chosen to enrol of their own ac-

cord and the onus to succeed is therefore entirely on them: failure to complete courses is more common and more acceptable. Help may be available if it is sought but may not be volunteered. Much depends on the attitudes of academic staff and of the students themselves. Nevertheless, weak, disorganised or poorly motivated students can be helped very considerably to overcome their problems by sympathetic academic staff and by specialist advisers. In some countries there has been a considerable interest in the teaching of study skills though mainly at school level so far. However, even at University students can be taught to study more effectively by learning techniques such as better note-taking, better essay writing or better written and oral examination presentation. Remedial teaching in skills such as mathematics or languages may be useful and careers advisers can sometimes motivate those who lack commitment by enabling them to relate their study to clearer long-term goals. Students sometimes benefit by a period away from study or by changing course or institution. Many Universities now provide both the teaching facilities and the advisory and pastoral help which students who encounter these sorts of problem need.

Vocational Needs

The vocational needs of students at University vary as much as the personal or educational needs. The point has already been made that some students already have jobs before they enter University or obtain them during the period of study. An interesting example of the different traditions in different countries is the patterns of employment of law graduates in Italy and Great Britain. A study by the RUI Foundation (4)

4) Fondazione RUI, Dipartimento Programmi Educativi, *Come e Dove trovano lavoro i laureati in Giurisprudenza*, Roma, Fratelli Palombi Editori, 1982.

shows that of the sample studied 14% were already in permanent employment before embarking on their course whilst a further 12.4% obtained permanent jobs before finishing making a total of over 26% who were employed before graduation. By contrast, only 2.4% of British lawyers were in this position (5).

Yet another group of students will be studying very vocational courses such as medicine which will lead most of them automatically into a career. Only those who have doubts about their vocation or those who cannot find employment in the medical field will need help from vocational advisers.

However, there will be a large group of students whose courses do not pre-determine their employment or choice of career. Some of these will nevertheless have clear ideas of what they want to do when they finish studying whilst others many may be largely or even completely undecided. The size of this group will depend in part on the subjects studied but also on the tradition of the country concerned. At one end of the spectrum, the British and Irish tradition is that a degree is a general education and evidence of intellectual ability which enables the student to contemplate a very wide range of careers. Obviously some jobs do require a relevant degree but, partly because the courses are so short, it is also expected that employers will provide much of the specialist training needed. As a result, about a third of the jobs appearing on the vacancy lists published by the Central Services Unit for Careers and Appointments Services (a body serving all British and Irish Universities as well as many of the other institutions of higher education) are for graduates of any discipline. Another third are probably open to graduates from a large group of subjects though they would exclude

5) *Details of First Destinations of University Graduates 1979-80*. Cheltenham, Universities' Statistical Record, 1981.

others and only the remaining third are specific to a particular discipline. Thus, it is common for historians to become bankers or for graduates in classical languages to become industrial managers or for chemists to become social workers. This gives the British or Irish graduate a very wide range of options in career terms and it also has the effect to enabling many of them to postpone the choice until quite late on in their educational careers. Although they may have to decide at school if they wish to enter one of the careers which *does* require a specific degree like medicine or engineering, they can also leave the choice of other careers until their final year at University. By contrast, in many continental countries, jobs are much more related to degree subject and the choice of what to study will be much more limiting. Even so, most students have some room for manoeuvre.

This paper is not concerned with the labour market as such since that is dealt with in Herr Augenstein's paper but it is worth repeating that even those students who have clear career aims may need to reconsider them in the light of labour market conditions and many of them may need to retrain for other jobs. In Germany, for example, the Bundesanstalt für Arbeit (Federal Employment Institute) has considerable funds available for unemployed graduates to take retraining courses.

Thus, there will be many students who, during the course of their University studies, will have to decide on or re-consider their career aims and in doing so will need professional help and information.

The Purpose of Guidance and Counselling

So far it has been implicit in this paper that the provision of educational guidance and vocational counselling is a desirable thing and that institutions

should try as far as they can to meet the needs of their students. However, it is by no means universally accepted that Universities have such a responsibility and, even when a service is provided, there is certainly no agreement on the form it should take. This is obviously a major area for the Conference to debate and it is important therefore to look at some of the reasons why so many institutions have moved in this direction as well as to examine some of the problems they encounter. The tripartite division of student needs used in Section 2 again provides a useful structure. As far as personal needs are concerned the situation is comparatively clear cut. All countries provide some medical and psychiatric service for all their citizens which students, like anyone else, are entitled to use. Whether it is more efficient to provide such a service through a specialist, institution-based organisation will depend in part on the nature of the institution and in part on the way in which the health service itself is organised. It is easier to set up institution-based services in campus-type Universities. There are some advantages in having specialists in the particular problems encountered by students but this is not an overwhelming argument since many of the problems are common to the age group rather than to students as such.

Other personal problems like accommodation are rather different and in cities where this is a difficulty it may be essential to provide students either with special accommodation or with help in finding private accommodation. The necessity will vary from country to country depending on how many students can live at home with their families and on the local market for suitable accommodation. The University City is a feature of a number of European cities like Brussels and provides student residences and other facilities.

The reasons for providing educational advice on a formal

— as opposed to an informal — basis are rather different since this is not something which any private individual needs in the way that they need medical help or accommodation or social facilities. The reasons have more to do with effectiveness. If higher education is in itself desirable (for whatever reasons — be it the production of highly qualified manpower for the economy or for a social end like personal, human development) then it follows that it is sensible to make it efficient and cost-effective. (Admittedly there is a very important debate going on throughout the Western world about the purpose and desirability of higher education but that debate is outside the scope of this paper). If, therefore, those students who enter the system can be helped to derive greater benefit from it at some reasonable cost, if the «wastage» rates can be kept at an acceptably low level, then the system can be said to be functioning effectively. The cost of providing educational advice in most institutions is trifling compared with the cost of providing teaching since very rarely are more than ten people involved even in big Universities.

The reasons for providing vocational advice are different again. Most countries provide some sort of guidance services for school leavers and also some form of placement service for both adults and young people. No all provide adult *guidance* services — the UK, for example, having closed down its Occupational Guidance Units in 1980. Nevertheless, there is usually some help available to new entrants to the labour market in most EC countries. Again, the question becomes one of method and whether the institutions themselves should provide specialist services or simply allow their students to rely on the ordinary services provided by the state. There may, as in Germany, be legal factors involved in this decision. In Ger-

many, placement and vocational guidance are both by law the exclusive responsibility of the *Bundesanstalt für Arbeit* and Universities may not trespass in this area. On the other hand, practical considerations often dictate a «campus-based» service: if there is a large group of clients of a comparatively homogeneous nature at a single location it may be better to provide a specialist service at that location. The *Bundesanstalt für Arbeit* has found this to be the case and set up Special Placement Services in a number of University cities whose staff often work closely with the student counsellors of the Universities. These services are described in a booklet issued by the *Bundesanstalt für Arbeit* in 1979 (6).

Apart from practical, economic reasons there is another pressure for the provision of specialist services to students. The work of vocational counsellors is becoming more and more specialised and therefore difficult to combine with other roles, whether teaching or some other form of counselling.

On the one hand, there are increasingly sophisticated psychometric tests being devised which demand trained psychologists to administer and on the other hand the sheer quantity of information being provided is also increasing to the point where it is hard for those who make use of it in advisory work to avoid having to specialize. The work of central government agencies like ONISEP in France or the *Bundesanstalt für Arbeit* in Germany or of «private» bodies like the Central Services Unit in Britain and Eire and APEC (*L'Association pour l'emploi des cadres*) in France has placed a great deal of specialist information at the disposal of students and their advisers. The use of computers both for handling this information, and also for «on-line» self-assessment

6) *Federal Employment Institute of the Federal Republic of Germany*. Nürnberg, Federal Employment Institute, 1979.

and advisory programs like the Association of Graduate Careers Advisory Services' Gradscope, is also becoming much more common.

All this adds to the case for having advisers who specialise in the vocational needs of students.

In part, of course, the pressure for such services has come from the great increase in the numbers of students. There are economic reasons for helping to integrate this group as quickly and effectively as possible into the labour market since they are an expensive and important resource. One result of the expansion of higher education is the presence of more students from non-traditional backgrounds whose family contacts are not able to help them when they move into jobs appropriate to their educational level. Moreover academic contacts — the other main informal placement agency — cannot cope with the larger numbers. For these and other reasons the students themselves have begun to put pressure on governments and institutions. The «student revolution» produced a generation of articulate students who demanded better facilities of all sorts and the Universities and education authorities responded so that there is now a much greater expectation on the part of students that help will be available.

Each country and each institution will evaluate these reasons and pressures differently. It is, in fact, interesting to see that the initiative for setting up educational and vocational guidance services has come from a number of different directions. In some cases it is from within individual institutions — sometimes even as a result of the governmental action, a prime example being France where the *Loi d'Orientation* of 12th November 1968 specifically set up the system of *cellules d'information et d'orientation*. In many countries the system is a mixture of central control or provision and

local initiative. In the Netherlands there is a very wide range of provision which results from exactly this mixture with some Universities — especially technical ones like Delft — being very much involved in placement and other having only rudimentary information provision.

Such diversity reflects, of course, widely differing traditions. In Germany the «Humboldt» tradition of pure academic education contrasts with the much more practical and vocational ethos of institutions like the *grandes écoles* in France or the technical Universities in Holland. Some institutions find it much more natural to provide vocational guidance than others. It is perhaps the British who have the longest tradition (the Oxford University Appointments Board dates back to 1892) and they also who place most emphasis on the need to combine vocational guidance with placement on the grounds that a knowledge of the labour market is essential for those advising on choice of career. That view is not commonly shared in continental institutions though the University of Delft has experimented with employer «fairs» somewhat similar to the British ones and the French business school, INSEAD, has followed the tradition of American business schools in providing placement for its students.

Structure and Co-ordination

If the reasons for providing educational and vocational guidance outlined in the previous section are sufficiently compelling to produce action, there are still a number of other factors which have to be taken into account when considering how to respond to student needs. Some are structural and administrative and the Conference should certainly consider the different ways in which counselling services can be organised. Issues such as the separation of vocational

guidance or the relationship of welfare services like accommodation to other services are crucial. They have long been a matter for debate in Britain and the USA and were some of the central issues in the German-British Conference on Student Guidance in 1981.

A different set of problems can arise from the political tensions and pressures which are present in most educational systems. Educational planning rarely starts from a blank sheet and the relationships of, for example, individual institutions to central or local government, or of academic staff to administrators can often affect the way that educational and vocational guidance services are set up and operate.

Clearly, with the range of problems to be dealt with, it is almost impossible to have an «all-purpose, all-age» service catering for every problem at every stage and some sort of organisational and functional divisions are essential. At the same time, care has to be taken to minimize the disadvantages and potential conflicts of multiple services since there can be problems in co-ordinating the work of different agencies, whether that be of government employment services and institution-based educational guidance services as in Germany, or of different agencies within Universities such as a careers advisory service and a counselling service for personal and educational problems as in Britain.

Another area for consideration, especially with vocational guidance, is the co-ordination of advice, especially over a period of time. The point has already been made that circumstances change during the period of education and that students may need to re-adjust their views and plans at various stages. There is a danger that the advice they receive may be disjointed and even conflicting. A serious problem that arises in Britain and probably elsewhere is the difficulty of providing advisers in schools with up-to-

date information about the labour market for graduates. Even those most closely involved in graduate placement find it hard to be precise about short-term trends in the labour market, let alone about longer-term developments. Advisers in schools, whose pupils will not enter the labour market for another 5-10 years therefore find it even more difficult and yet their students may need to make assumptions about the future labour market when planning their education. One result of these time-lags is that supply and demand can get wildly out of phase as students decide not to study a certain subject because of poor career prospects at that moment. However, the situation can change rapidly, creating a severe shortage as happened in the UK with chemical engineers in the mid-1970s. It is hard to devise solutions to this problem but good co-ordination between those responsible for careers advice and placement in schools and those who work in higher education is essential.

Patterns of Provision

Another general aspect of the question of provision, in addition to the structural and organisational questions referred to above, concerns the way in which counsellors themselves operate. The traditional role of the counsellors — as with other professions like medicine — has been to deal with clients on an individual basis and this is still a fundamental part of the work. However, there are two other ways of working which can be very important. The first is «group work» where small groups of students with some similar need are brought together to discuss their problems. There are both theoretical and practical advantages in this: the students can teach other and one counsellor can deal with several students at a time. This approach can be useful both in imparting infor-

mation, in dealing with personal problems and in vocational guidance.

The second, which is a further stage of development, is the inclusion of teaching sessions in the formal curriculum of the institution so that some of the general skills needed to deal with the sort of problems which students encounter can be imparted. It is possible, for instance, to teach decision making as a skill just as it is possible to teach self-evaluation and self-presentation and to cater for the teaching of study skills. Such teaching would normally be voluntary and might take the form either of regular, time-tabled sessions or of a short intensive course on a specific topic. Examples of the latter would include the Student Orientation Weeks run by the University of Munster and described in a paper by one of the student counsellors (7) or the Introduction to Management Courses run by the Careers Research and Advisory Centre in a number of British Universities. Two good accounts of careers education in the UK can be found in an article by Tony Watts, the Director of the National Institute for Careers Education and Counselling (NICEC) (8) and in the Register of Careers Education Activities compiled by the Careers Education Working Party of the Association of Graduate Careers Advisory Services (ACGAS) (9).

- 7) Bock, J. «Orientation Units as a Form of Counselling by Central Academic Services for First-Year Students». Paper for the *German-British Conference on Student Guidance and the Relationship between Academic and Vocational Counselling*, Saarbrücken, Oct. 1981.
- 8) Watts, A.G. «Careers Education in Higher Education: Principles and Practice» in *British Journal of Guidance and Counselling*, Vol. 5, No. 2, July 1977, pp. 167-184.
- 9) «Register of Careers Education Activities». ACGAS Careers Education Working Party, 1979.

The Impartial Counsellor

The theory of counselling is well-covered in the professional literature (albeit much of it American) and it is not the purpose of this paper to discuss it here. The bibliography contains a number of references for those not familiar with the subject. What is important here is that there are a number of different approaches which may affect the ways in which counselling services operate. However, one crucial matter on which almost all agree is the need for professional advisers to be impartial. The main function of a counsellor is to help students reach their own decisions: the adviser's job is not to impose his or her own views. Once a responsibility to provide not just passive information but positive, professional advice is accepted, the question arises as to whether to employ trained counsellors who not only have all the necessary information but the skills needed to help their clients understand it and make sensible decisions of their own on the basis of it. An alternative is simply to employ librarians or information scientists whose skills relate more to the acquisition and retrieval of information or to give the responsibility entirely to people who have no special training or for whom it is an additional task on top of their ordinary work. In many institutions the entire responsibility for advising students is given to academic or administrative staff as an additional task.

There are a number of reasons for counsellors being professional and impartial, not the least important being the effectiveness of the service provided. There may be occasions when students are not worried by any bias in their advisers but in the sort of areas under discussion there is great danger that the advice will lose its credibility if it is suspected of reflecting some interest other than the student's well-being. Thus, educational advice which tends to promote, for example, the in-

terests of a particular department or institutions or vocational counselling which seems to be a form of manpower direction by the State or a service to employers may be less helpful than student-centred advice.

This in turn brings us back to questions about the organisational structure of advisory services. If they are provided by the institution, they may reflect the interests of the University or the academic staff; if by local or national government they may be suspect if that government is unpopular. Clearly no service, however client-centred, can be wholly divorced from the parent body which funds it or shelters it but it is a matter for consideration whether institutions see educational and vocational advisers as existing primarily for students or for some other purpose as well or instead. On the whole, the most effective services are those which are completely student-orientated.

Questions to answer

The purpose of this paper has been to highlight some of the major needs of students and the issues involved in trying to organise counselling services to help them. This may perhaps enable delegates from widely differing educational, political and social systems to debate more effectively the ways in which such services can best be developed in the European Community and in their own countries. Those issues can be summarized in a series of questions as follows:

1. What is the nature of the student population to be served? Does it have any special needs?
2. Who should be responsible for providing the services — central or regional government, the institutions themselves or some other body?
3. Should the services be physically based in the institution or not?
4. How should the advisory services be structured? To whom should they be responsible administratively?

5. How should the different aspects of guidance be divided?
6. What should be the relationship between the academic staff and the advisory services?
7. Should the services be entirely student-centred?
8. What sort of professional background should counsellors be required to have and what sort of training should they receive?
9. How should they operate — with individuals, with groups or through formal programmes of careers education?
10. How should — or could — advice given at University be coordinated with that given in schools?

These are the main issues raised in the paper. Clearly there are no easy solutions which would

be applicable in all circumstances. It has also to be accepted that higher education throughout the Community is suffering from financial problems and any suggestions must be tempered by this reality. Nevertheless, educational and vocational guidance is an increasingly important element in educational provision although not all academics accept its necessity. However, the very fact that this Conference is taking place under the aegis of the European Commission is evidence of the growing awareness of the place of the pastoral and welfare aspects of higher education: it is also a unique opportunity for further progress.

Bibliography

Newsome, A.; Thorne, B.J.; Wyld, K.L. *Student Counselling In Practice*. London, University of London Press, 1973.

Hopson, B.; Hayes, J. *The Theory and Practice of Vocational Guidance*. Oxford, Pergamon Press, 1968.

Ed. Stassen, M. *Higher Education in the European Community — Student Handbook*. Luxemburg, Commission of the European Communities, 1981.

AGCAS *Handbook*. Association of

Graduate Careers Advisory Services, 1981.

Raban, A.J. «The Right Answer at the Right Time — At University» in Ed. Dibden, E.H.K. and Tomlinson, J. *Information Sources in Education and Work*. London, Butterworths, 1980.

Dennis, D. «Graduates: Educated but Not Prepared» in Ed. Evans, N. *Education Beyond School*. London, Grant McIntyre, 1980.

Orientamento universitario e preparazione al mercato del lavoro

Dato che il processo dell'istruzione superiore è inteso a modificare gli individui che vi prendono parte e visto ancora che gli stessi istituti di istruzione superiore e il mondo che li circonda sono in via di trasformazione, gli studenti potranno aver bisogno di un grado di assistenza notevole nell'adeguare le proprie attese ed ambizioni nel corso degli studi.

In questa relazione si delineano le varie necessità particolari degli studenti nel periodo di istruzione superiore e si espongono alcuni dei fattori di cui dovrebbero tener conto i responsabili dell'organizzazione dei servizi di orientamento didattico e professionale. La popolazione studentesca, chiaramente, differisce di paese in paese, ed anche di istituto in istituto nei paesi membri. In parte, questo è dovuto alla diversità di struttura fra i corsi di studio, variabili per durata e contenuto. In parte, ancora, è dovuto alla diversa tradizione di partecipazione da parte dei gruppi sociali o dei due sessi. Si assiste inoltre in molti paesi alla tendenza a potenziare i corsi di istruzione permanente o i corsi di aggiornamento, il che ha determinato un afflusso alle università di un gran numero di studenti di età più anziana. Ogni paese perciò ha la propria, a volte particolarissima, struttura studentesca per quanto riguarda l'età, la percentuale partecipante nello stesso gruppo di età, il sesso, l'origine sociale, gli interessi professionali e l'esperienza lavorativa. Nel formulare le varie soluzioni intese ad andare incontro alle esigenze di questa popolazione si dovrà tener conto di tutte queste differenze.

Esistono tre categorie di esigenze studentesche — personali, didattiche e professionali — le quali inevitabilmente finiscono per entrare in rapporto

tra di loro. I problemi personali, tuttavia, (le difficoltà emotive, i problemi familiari, le difficoltà finanziarie, legali o di alloggio, o i problemi di rapporto interpersonale ed anche le malattie fisiche e psicologiche propriamente dette) richiedono un tipo di assistenza specialistica che normalmente va al di là della portata della maggior parte dei servizi di consulenza didattica o professionale, anche se questi stessi servizi dovranno pure occuparsi di alcune delle situazioni marginali. Vi sono due sfere di attività in cui dovranno concentrare i propri sforzi i consulenti didattici. La prima comprende l'assistenza agli studenti nella scelta dei corsi o di variazioni di programma durante lo studio o anche nella scelta di corsi e di altre esperienze di specializzazione. La seconda, che è piuttosto diversa, è di aiutare gli studenti che trovano difficoltà di studio. In questa seconda competenza si potranno impartire diverse capacità di apprendimento o aiutare gli studenti a chiarire i propri scopi e la propria motivazione. Il ruolo del consulente didattico e professionale è di facilitare la scelta professionale e di chiarirne le implicazioni sia per lo studio sia per lo stile di vita, e nel contempo di individuare eventuali datori di lavoro o servizi di collocamento. Il grado di assistenza necessario dipenderà dall'ampiezza del vantaggio delle scelte di cui potranno disporre gli studenti, ed anche questa è una variabile che differisce da un paese all'altro. In Gran Bretagna la laurea viene spesso considerata una qualifica molto generale che può sbocciare in diverse professioni. In molti paesi dell'Europa continentale invece le possibilità di lavoro sono strettamente collegate al contenuto del corso seguito.

Alcune di queste necessità potranno essere affrontate in base alle normali risorse dello stato o della comunità disponibili ad ogni cittadino. In molti casi, tuttavia, potrà essere più conveniente dal punto di vista pratico od economico fornire servizi specializzati per gli studenti. Questo vale forse ancora più per l'orientamento professionale che non per l'aiuto medico o di tipo personale. L'orientamento didattico, in particolare, si collega al corso di studi dell'istituto e si dovrà esaminare la possibilità di prestare servizi di assistenza specialistica dall'interno dell'istituto. Per l'orientamento professionale il servizio potrà essere di tipo esterno, come ad esempio nella Repubblica Federale Tedesca, dove questa funzione è responsabilità del Ministero Federale del Lavoro, oppure di tipo interno come in Gran Bretagna, dove sono le stesse Università a fornire i servizi di consulenza.

Molte motivazioni possono essere chiamate in appello per giustificare la necessità di far fronte alle esigenze studentesche. In particolare la voce degli stessi studenti è diventata più chiara e convincente nell'esprimere la richiesta di questo tipo di assistenza, ma si potrebbe inoltre sostenere che la disponibilità di servizi di orientamento professionale permetta il funzionamento più efficace del sistema. Se l'ordinamento didattico riesce a fare completare agli studenti corsi che altrimenti avrebbero abbandonato o a formulare scelte che facilitano il loro ingresso nel mondo del lavoro, si serviranno sia gli interessi del singolo studente sia quelli della società a livello globale. Il processo di assistenza allo studio è particolarmente importante e si caratterizza per la sua rapida evoluzione; gli studenti potranno trarre vantaggio sia dalla consulenza individuale sia dall'insegnamento formale per raggiungere una migliore capacità decisionale, una modalità di studio efficace e per essere in

grado di mettere in rapporto i propri studi con il mondo esterno.

Coloro che prenderanno in esame il modo più appropriato di assistere gli studenti dovranno decidere su vari punti d'importanza pratica. Sarebbe quasi impossibile fornire un sistema d'orientamento totale, capace di affrontare ogni singolo aspetto dei bisogni degli studenti. Solitamente diventa essenziale dividere il lavoro in un modo o nell'altro per facilitarne la gestione e per permettere che si abbia il grado di specializzazione indispensabile.

In genere si è avuta la tendenza a distinguere aspetti quali la assistenza medica da altri. Il problema se si debba dividere l'orientamento professionale da quello didattico è più difficile da impostare e le soluzioni possibili sono di diverso tipo. Spesso ci si chiede anche se i servizi debbano essere forniti

dall'istituto o dalla società (che abbiano o meno questi servizi sede materiale all'interno degli istituti) e se debbano essere prestati da consulenti professionisti, da membri del corpo docente o se si debba preferire una combinazione dei due. Altri problemi irrisolti riguardano il contesto legale o amministrativo capace di portare al miglior funzionamento dei servizi.

Uno degli aspetti più importanti di tutta questa discussione è la necessità che i consulenti siano imparziali e che si interessino in primo luogo all'assistenza degli studenti. Se si diffonde la sensazione che i consulenti sono più interessati alle ragioni dell'istituto o dello stato (ad esempio, alle sue necessità di programmazione della forza lavoro) tenderanno a perdere di credibilità nei confronti degli studenti. Perché funzionino efficacemente, i servizi di consulenza dovranno avere la fiducia

degli studenti. Questo a sua volta si rispecchia sul contesto legale e amministrativo nel quale operano.

Si sostiene perciò che esiste la necessità che gli studenti ricevano assistenza specializzata nel campo dell'orientamento professionale e didattico e che questa possa essere prestata sia da membri del corpo docente sia da consulenti di formazione appropriata. Gli stati membri dovranno tener conto della miglior forma di organizzazione dei servizi alla luce della particolare struttura della popolazione studentesca ed anche delle tradizioni del sistema didattico. Le soluzioni ai problemi devono essere definite anche in base alla situazione finanziaria degli stati membri e della stessa Comunità, ma sarà bene in ogni caso non sottovalutare l'importanza di questi problemi.

résumé

L'orientation professionnelle et didactique

Etant donné que l'enseignement supérieur entend modifier le comportement de ceux qui ont accès et que les établissements d'enseignement supérieur et le monde qui les entoure évoluent sans cesse, les étudiants ont grandement besoin d'être aidés à ajuster leurs attentes et leurs ambitions au fil de leurs études.

Dans ce rapport, on envisage les différentes exigences des étudiants au cours de l'enseigne-

ment supérieur et on souligne quelques uns des facteurs qui doivent être pris en considération par les responsables de l'organisation des services d'orientation didactique et professionnelle. Evidemment, la population estudiantine diffère d'un pays à l'autre et d'un établissement à l'autre. En partie, cela découle des différences de structure des cours d'enseignement dont la durée et le contenu varient. En

partie, cela résulte de la différente participation aux études des divers groupes sociaux ou des deux sexes. Plusieurs pays ont en outre tendance à mettre l'accent sur les cours de formation permanente ou les cours de mise à jour, ce qui comporte un plus grand nombre d'étudiants «âgés» dans les universités. Pourtant, chaque pays a une structure estudiantine bien à lui en raison des groupes d'âge représentés, du degré de participation de chaque groupe, du sexe, des couches sociales, des intérêts professionnels et de l'expérience de travail.

En formulant les différentes solutions visant à aller à l'encontre des exigences de cette popula-

tion, il faudra tenir compte de ces différences.

Il y a trois sortes d'exigences qui sont ressenties par les étudiants: des exigences personnelles, des exigences didactiques et des exigences professionnelles, qui inéluctablement sont étroitement liées entre elles. Les problèmes personnels (problèmes familiaux, affectifs, financiers, juridiques, de logement ou les problèmes interpersonnels et même les problèmes physiques et psychologiques) exigent une assistance spécialisée qui normalement va au-delà de la portée des services de consultation didactique ou professionnelle, qui sont néanmoins obligés de se pencher sur certains de ces aspects. Les conseillers didactiques ont deux champs d'activité sur lesquels centrer leurs efforts. Le premier concerne l'aide aux étudiants dans l'adoption ou dans la modification de leurs programmes d'études, ou dans le choix de cours de spécialisation. Le deuxième, de toute autre nature, est l'aide aux étudiants qui rencontrent des difficultés dans leurs études. Dans le cadre de cette activité, on pourra évaluer les différentes capacités d'apprentissage et aider les étudiants à préciser leurs objectifs et leurs motivations. Le conseiller didactique et professionnel a comme rôle de faciliter les choix professionnels et d'en préciser les implications au niveau des études et du style de vie, de signaler les employeurs éventuels ou les services de placement. Le degré d'assistance nécessaire dépend de l'ampleur de l'éventail des choix dont les étudiants peuvent disposer, qui varie d'un pays à l'autre. En Grande-Bretagne, la licence est souvent considérée comme étant une qualification générale donnant lieu à toutes sortes de débouchés. Vice versa, dans bon nombre de pays de l'Europe continentale les possibilités de travail sont étroitement liées au contenu du cours d'études suivi.

Quelques unes des exigences ressenties par les étudiants peuvent être satisfaites sur la base des ressources de l'Etat ou de la

communauté communément disponibles. Dans plusieurs cas, toutefois, il convient de faire appel à des services spécialement destinés aux étudiants, et cela pour des raisons pratiques et économiques. C'est le cas de l'orientation professionnelle bien plus que de l'assistance médicale ou personnelle. L'orientation didactique, en particulier, est étroitement liée au cours d'études et appelle, par conséquent, des services d'assistance spécialisés à l'intérieur même de l'établissement scolaire. Quant à l'orientation professionnelle, le service peut être extérieur comme en République Fédérale d'Allemagne, où cette fonction est de la responsabilité du Ministère Fédéral du Travail - ou intérieur - comme en Grande-Bretagne, où sont les Universités qui se chargent des services de consultation. Il y a de multiples raisons qui expliquent pourquoi il est nécessaire de satisfaire ces exigences des étudiants. D'abord, les étudiants ont fait entendre leur voix de façon de plus en plus claire et convaincante pour demander ce genre d'assistance. Ensuite, la présence de services d'orientation professionnelle permet au système de fonctionner plus efficacement. Si l'orientation didactique parvient à faire compléter aux étudiants des études qu'ils auraient autrement abandonnées ou à formuler des choix qui facilitent leur entrée dans le monde du travail, on aura servi aussi bien les intérêts de l'individu que ceux de la société toute entière. Le service d'assistance aux études revêt une importance particulière et se caractérise par une évolution rapide. Les étudiants peuvent tirer profit tant de la consultation individuelle que de l'enseignement formel pour atteindre une meilleure capacité de décision, un mode d'étude efficace et pour adapter leurs études au monde extérieur.

Tous ceux qui sont appelés à concevoir la manière la plus appropriée d'assister les étudiants ont à prendre différentes décisions de nature pratique. Il est quasi impossible de fournir un système d'orientation omni-

compréhensif, capable de répondre à tous les besoins des étudiants, dans leurs multiples facettes. D'habitude, le travail doit être réparti pour en faciliter la gestion et pour permettre de jouir du degré de spécialisation indispensable.

En général, on a tendance à séparer l'assistance médicale des autres formes d'assistance. La question de savoir si séparer l'orientation professionnelle de l'assistance didactique est plus difficile à résoudre et les solutions envisageables sont de toutes sortes. Souvent, on se demande si les services doivent être prêtés par l'institut ou par la société, par des conseillers professionnels, par des membres du corps enseignant ou par les deux. D'autres problèmes qui n'ont pas encore été résolus concernent le contexte juridique et administratif comportant un meilleur fonctionnement des services. Un des aspects les plus importants de ce thème est l'exigence que les conseillers soient impartiaux et qu'ils se consacrent à l'assistance des étudiants en premier lieu. En effet, si les étudiants avaient le sentiment que les conseillers ont davantage à coeur les intérêts de l'institut ou de l'Etat que les leurs (exigence de planification de la force de travail, par exemple), ils n'auraient aucune confiance en eux. Pour être efficaces, les services de consultation doivent gagner la confiance des jeunes, et cela se répercute dans le contexte juridique et administratif dans lequel ils opèrent.

Par conséquent, il faut que les étudiants reçoivent une assistance spécialisée en matière d'orientation professionnelle et didactique par des membres du corps enseignant et par des conseillers qualifiés. Les Etats membres sont appelés à organiser leurs services à la lumière de la structure particulière de leur population estudiantine et des traditions de leur système d'enseignement.

Ces problèmes, dont la portée ne doit pas être sous-estimée, appellent des solutions qui tiennent compte de la situation financière de chaque pays et de la Communauté toute entière.



Orientamento e diritto allo studio universitario nel sistema regionale

di Francesco Ciro Rampulla

Presidente dell'Istituto per il Diritto allo Studio Universitario, Università di Pavia

Livelli istituzionali ed Orientamento

Tentare di fornire un quadro ragionato dei sistemi di orientamento ed in particolare della consulenza orientativa in relazione ai livelli istituzionali che gestiscono quelle forme di intervento non è semplice. Infatti già da tempo la cultura giuridica ha rilevato come l'allocazione di una funzione presso un soggetto pubblico di livello governativo, centrale o decentrato, o di livello locale, ovvero ancora presso un organismo funzionale di quei soggetti, determina una diversa valenza nella gestione. Ciò in correlazione con le più generali vocazioni e col ruolo istituzionale che quel soggetto ha nell'ordinamento dello Stato.

La struttura istituzionale dei diversi stati europei che possono essere utilizzati come campione delle differenti linee di impostazione della politica dell'orientamento presenta, come noto, non poche peculiarità. Abbiamo infatti stati a struttura istituzionale tendenzialmente centralizzata e con forme di decen-

tramento solo amministrativo, stati con struttura bipolare parallela tra governo centrale e suoi organi decentrati e governi locali, stati di tipo confederativo e stati di tipo «regionale»; all'interno di queste categorie di prima approssimazione si devono poi registrare peculiarità ulteriori, a seconda del genere e dell'incisività dei poteri delle amministrazioni centrali, di quelle decentrate e di quelle locali ed in ragione del conferimento o meno ad autorità diverse da quelle statali di potestà inerenti l'orientamento.

Di conseguenza, non può rilevarsi che, sin dal primo approccio al problema, le scelte di allocazione istituzionale dell'orientamento in generale e della consulenza informativa in particolare presso un livello istituzionale sono funzione dell'assetto generale dei pubblici poteri di quello stato e ne vengono comunque influenzati. Infatti non è pensabile che in uno stato accentrato le funzioni pubbliche inerenti l'orientamento non risentano di un'impostazione centralistica, come è probabile che in uno Stato confederale tali funzioni siano affidate appunto ai singoli stati federati.

D'altra parte però il livello di governo pubblico le cui funzio-

Spazi d'intervento da ridefinire, il diritto allo studio come antitesi dell'assistenzialismo, cultura e politica dell'orientamento. L'esperienza regionale italiana.

ni sono affidate non potrà non risentire nell'esercizio delle stesse del suo ruolo istituzionale. È evidente, infatti, che se a gestire la consulenza informativa sarà un organismo centrale questo avrà peculiare attenzione per le complessive tematiche statuali, mentre se sarà un organismo locale questo terrà conto del contesto territoriale di cui ha il governo, mentre infine se sarà l'Università questa darà rilevanza alle esigenze della ricerca e della formazione.

A questo si aggiunga che gli effetti gestionali del settore considerato oltre a diversificarsi nell'impostazione a seconda dei livelli istituzionali di gestione, assumeranno caratteri difformi in relazione al sistema universitario su cui vengono ad incidere.

Un sistema universitario basato su Università private, uno fondato su Università pubbliche e ciascuno di essi caratterizzato da modalità diverse di accesso e di permanenza negli studi universitari recepiscono in modo differenziale le attività di consulenza informativa, pur gestite da equipollenti livelli di governo.

Di conseguenza, le notazioni di carattere generale che vengono avanzate devono poi essere mediate con gli assetti dei singoli

* L'articolo è stato redatto con la collaborazione delle dottoresse E. Baratti, M. Spairani, M. Angelillo.

paesi, con l'allocazione delle funzioni inerenti l'orientamento e con i sistemi universitari propri di quegli stessi paesi.

La cultura dell'Orientamento Universitario

L'Orientamento Universitario si è finora configurato in Europa con una articolazione di servizi e modalità di interventi non omogenei, conseguenti alle diversità istituzionali e di realtà universitarie cui è collegato. Pur mantenendosi necessarie specificità d'impostazione, in questi ultimi anni, per il porsi di problemi comuni relativi all'istruzione superiore e all'inserimento dei giovani nel mondo del lavoro, è in atto un movimento di ridefinizione degli scopi e di individuazione degli spazi d'intervento dell'Orientamento Universitario, che inducono a parlare di una cultura dell'orientamento emergente (1).

L'Orientamento Universitario si troverà a rivestire, in risposta alla situazione che si viene configurando in Europa, una serie di ruoli che si specificano in:

- orientamento come «interfaccia» scuola/lavoro,
- come fattore riequilibratore dei flussi di entrata/uscita dal sistema accademico in alternativa a soluzioni impositive quali il numero chiuso (nei paesi in cui non è adottato),
- come supporto nella organizzazione e gestione dell'iter di studio,
- come correttivo rispetto alla disoccupazione intellettuale,
- come agente di sensibilizzazione e cambiamento verso aree scientifiche o ruoli professionali emergenti.

L'arricchimento che deriva all'Orientamento dall'essersi

1) Per l'illustrazione dell'attività di Orientamento in Europa cfr.:

Fondazione Rui. «L'orientamento e il «counselling» nelle Università della Comunità Europea». Palombi, Roma, 1982.

Spairani, M. «Linee evolutive dell'orientamento universitario in Italia e all'estero». Regione Lombardia, Varese, 1982.

collocato idealmente come fattore di lettura e interpretazione delle fasi di transizione, permette il raggiungimento dell'obiettivo di base che resta, in modo assolutamente prioritario, la promozione della crescita individuale che si esplica nella assunzione di scelte corrette e consapevoli. L'intervento orientativo sta diventando un elemento non marginale nel processo formativo dei giovani, che, ad integrazione della preparazione data dai canali scolastici, per loro natura tendenzialmente statici, necessitano di ulteriori apporti di informazione/formazione necessari per comprendere e muoversi nel contesto scolastico professionale.

La centralità della persona nell'intervento d'orientamento non comporta un'ottica individualistica ristretta, ma al contrario, nel rapportare la persona alla realtà sociale lavorativa in cui essa è destinata a inserirsi, l'Orientamento si innesta su un progetto politico culturale volto a beneficio della collettività (2).

2) La bibliografia sulle tematiche dell'Orientamento è molto vasta; si citano qui alcune recenti pubblicazioni di riferimento:

Andreani Dentici, O. «Motivazione dei giovani verso lo studio e il lavoro». In atti del Seminario: Formazione culturale, formazione professionale, mercato del lavoro, a cura del C.I.T.E., Bergamo, 1976, pp. 94-130.

Augenti, A. «L'Orientamento» in Economia Istruzione e Formazione professionale anno III n. 10 pp. 71-76.

Bonini, M.C. Capriz, G. Orsi, W. «L'Orientamento tra scuola e professione». Milano, Angeli, 1981.

De Rica, R. «Riflessioni sull'Orientamento scolastico e professionale» in Orientamento Scolastico e Professionale, n. 1, 1981, pp. 47-50.

I.L.E.P. (a cura di) «Problemi attuali dell'Orientamento scolastico e professionale» in Quaderni di Ricerca e Documentazione dell'I.L.E.P. (Istituto Lombardo per l'Educazione Professionale) Milano, ottobre, 1979.

La Malfa, L. «Riflessioni sull'Orientamento scolastico e professionale» in Economia Istruzione e Formazione Professionale anno IV n. 14, 1981.

Pombeni, L. «Orientamento: espe-

Da queste premesse, acquista significato l'apertura verso il mondo del lavoro e la valenza bilaterale che deve acquisire l'Orientamento nel rapporto tra individuo e società. Per quanto riguarda in particolare i rapporti con l'Università, l'Orientamento svolge non solo una significativa funzione come regolatore e normalizzatore del sistema accademico (indirizzo sulle scelte, prevenzione e intervento sui ritardi e mortalità scolastica, ecc.), ma si pone come portatore di dati e di conoscenza su una realtà altrimenti di difficile osservazione per l'istituzione universitaria.

In tal senso l'Orientamento concorre con l'Università a rendere più articolata la formazione culturale assunta lungo l'arco degli studi, inserendosi con contributi esterni nel movimento di evoluzione e riaggiustamento del piano didattico.

Nello stesso tempo è in grado di riferire all'Università, sulla base delle esperienze di collegamento con il mondo del lavoro a cui si è accennato, notizie fattuali sulla realtà esterna che possono accelerare l'apertura in atto del sistema accademico alle esigenze territoriali e sociali.

Orientamento e diritto allo studio

Gli aspetti culturali che sottendono l'Orientamento sono stati recepiti in Italia nella legislazione che disciplina il settore del diritto allo studio, sviluppatosi in anni recenti in risposta a precise attese locali (3).

rienze e progetto» dispense pubblicate in Scuola e Professione anno X, 1982, n. 1, 2, 3.

Scarpellini, C. Strologo, E. (a cura di) «L'Orientamento: problemi teorici e metodi operativi», La Scuola, Brescia, 1976.

«L'Orientamento in Italia: teorie e metodologie» in Osservatorio sul mercato del lavoro e delle professioni I.S.F.O.L., 1981, n. 5-6.

3) Legge quadro sul diritto allo studio nell'ambito universitario. Disegno di legge, presentato l'11 settembre 1981. «Norme per l'attuazione del diritto allo studio nelle Università».

La realizzazione del diritto di accesso all'istruzione superiore, diritto affermato in ogni società e ribadito dagli organismi comunitari (4), presuppone la messa a punto di una politica di interventi tendente a rimuovere condizioni di svantaggio, per assicurare ai giovani una fruizione proficua delle opportunità di studio.

I benefici a favore degli studenti, storicamente nati secondo una prospettiva assistenziale, sono attualmente oggetto in Europa di vivo interessamento per individuare, da parte degli organismi istituzionali preposti alla loro attuazione, le forme più adeguate di intervento che rendano effettivo per lo studente l'esercizio del suo diritto allo studio.

Assumendo che una formazione universitaria ottimale è il risultato di una scelta e conduzione di studi corretta, integrata da elementi informativi che favoriscano una progettazione professionale rapportata alla realtà lavorativa, risulta evidente che un Servizio di Orientamento, per definizione rivolto ad offrire strumenti di conoscenza, si colloca tra gli interventi di base di una politica del diritto allo studio.

Le attività di Orientamento han-

no evidentemente significati diversi in rapporto alle caratteristiche differenziali dei sistemi accademici: essenzialmente sistema a numero chiuso, a numero aperto e sistema con adozione del numero chiuso e aperto a seconda delle Facoltà. Nel sistema a numero chiuso, adottato ad es. nel Regno Unito (5) e parzialmente nella Germania Federale (6) e in Francia (7), l'orientamento può offrire contributi significativi rispetto alle scelte dei singoli con conseguenze positive sul funzionamento del sistema accademico. In questi paesi, ove la programmazione dei servizi per gli studenti è determinata quantitativamente in relazione alla quota di iscrizioni stabilite dall'Università, anche le attività svolte dall'Orientamento si allineano con gli altri servizi nel mantenimento dell'assetto strutturale degli atenei.

Diverso e, si vuole sottolineare, potenzialmente dotato di maggior incidenza, qualora si estendesse una pratica effettiva e non solo formale dell'Orientamento, può essere il ruolo da questo svolto nelle Università che adottano il sistema a numero aperto. Il fenomeno dell'Università di massa con un forte aumento del numero degli iscritti, caratteristica di questi sistemi, richiede comunque

qualche tipo di regolamentazione degli accessi che consenta una più congruente distribuzione di studenti nelle Facoltà, pur nella salvaguardia della libertà individuale di scelte. Da questo punto di vista, qualunque sarà la linea politica adottata, l'orientamento può rappresentare uno degli strumenti di soluzione efficacemente attuabile rispetto a questo problema.

Anche secondo tali direttive può svilupparsi e approfondirsi quel rapporto dialettico con l'Università a cui già abbiamo accennato nel precedente paragrafo. Queste tematiche aprono nuove prospettive per quanto riguarda la programmazione dell'Orientamento rispetto agli altri servizi. È su questo terreno, di azione coordinata tra l'Orientamento e gli altri servizi, che può giocarsi il ruolo non solo formale oppure sostanziale del Servizio di Orientamento e che ne mette in luce gli aspetti veramente innovativi.

Si intende con ciò che se l'Orientamento agisce isolatamente, staccato dal complesso degli altri servizi — in particolare residenze, collegi, l'assistenza economica sotto forma di assegni e borse di studio, prestiti d'onore, ecc. — oppure agisce collegandosi con essi in maniera puramente burocratica, potrà anche generare effetti vantaggiosi per il singolo, ma che rischiano di rimanere fine a se stessi, con riscontri non significativi sulla realtà universitaria. Al contrario, ove si pratici una gestione coordinata degli interventi, si costituisce un'area di risorse utilizzabili per realizzare quel tipo di cambiamento — redistribuzione tra gli iscritti alle diverse sedi di ateneo, riequilibrio della frequenza alle facoltà, ecc. — diffusamente auspicato di fronte alle problematiche poste dall'Università (8). Si è detto dell'adesione concettuale all'immagine del Diritto allo Studio come superamento della fase assistenzialistica: si vede bene come ciò può essere pie-

Legge Regione Lombardia 19 gennaio 1981 n. 7.

Rampulla, F.C. «La legge quadro ed i principi fondamentali sul diritto allo studio nelle Università». In Rivista Giuridica, Scuola, 1981, pp. 131 e ss.

- 4) Tra le Raccomandazioni della CEE in materia di Orientamento si veda no:

Risoluzione del Consiglio e dei Ministri della Pubblica Istruzione riuniti in sede di Consiglio del 9 febbraio 1976 che contempla un programma di azione in materia di istruzione, pubblicata nella Gazzetta Ufficiale delle Comunità Europee del 19 febbraio 1976 n. C/38.

Risoluzione del Consiglio e dei Ministri della Pubblica Istruzione, riuniti in sede di Consiglio del 15 gennaio 1980, concernenti i provvedimenti volti a migliorare la preparazione dei giovani al lavoro ed a facilitarne il passaggio dagli studi alla vita attiva, pubblicata nella Gazzetta Ufficiale delle Comunità Europee del 30 gennaio 1980, C. 23/1.

- 5) Nelson-Jhones, R. «The theory and practice of Counselling Psychology». London, 1981.

Newsome, A. «Counselling the student: the place of vocational counselling in a British student Counselling Service, International Review Applied Psychology» vol. 26 n. 2, 1976 pp. 95-100.

- 6) Benedetto, P. Barras, S. «Orientation et Enseignement Supérieur in Education ed Développement» 95, juillet - septembre 1974 pp. 52-58.

Margot-Duciot, J. «Le développement des Cellules d'information et d'Orientation dans les Universités» in l'Orientation Scolaire et Professionnelle, 7, n. 1, 1978 pp. 3-74.

- 7) Beyer, H.J. Studienberatung als Institution in Info, Studentenberatung. Sondernummer 1/1980, Bremen, Marz, 1980.

Riek W. Studienberatung, AHD, Hambur, 1981.

- 8) Ferrarotti, F. «Problemi dell'Università di massa, mito o realtà?» in Universitas I, n. IV, 1981, pp. 15-18.

namente realizzato non solo intervenendo affinché i giovani si conducano più agevolmente durante l'iter di studio, ma utilizzando le competenze attribuite al Diritto allo Studio, nell'ottica di una politica di prevenzione, che contribuisca a creare basi di partenza meno sottoposte a fattori di rischio e a condizionamenti negativi.

Dal punto di vista istituzionale, la recente attribuzione italiana alle Regioni della programmazione dell'Orientamento all'interno del Diritto allo studio costituisce un ulteriore elemento di originalità rispetto alle formulazioni legislative adottate tradizionalmente negli altri paesi: orientamento affidato alle Università (Regno Unito, Stati Uniti e tutti i paesi nell'orbita anglosassone), oppure orientamento dipendente dagli organismi centrali (Francia, Spagna, e altri paesi dell'Europa occidentale), oppure orientamento affidato a una gestione comune, con intervento in parte del governo centrale e in parte degli Stati Federali (Germania Federale) (9).

Questa collocazione, nella situazione italiana estremamente fluida e diversificata, favorisce un'osservazione e un controllo più diretto dei contesti territoriali e permette l'assunzione di modelli operativi che, nella loro specificità, risultano più funzionali all'ambito socio-economico ed educativo di riferimento.

9) In Francia l'Orientamento è svolto nelle Università dalle Cellules d'Information et d'Orientation (C.I.O.), sulla base di una Convenzione stipulata tra le Università e il Ministero dell'Educazione Nazionale. Gli altri Servizi per gli studenti sono invece gestiti dai C.R.O.U.S. (Centres Régionaux des Oeuvres Universitaire et Scolaire).

Anche in Spagna l'Orientamento (Servicios de Orientacion), dipendente dal Ministero della Scienza e dell'Educazione, è collocato presso le Università e si avvale della collaborazione di docenti.

Nella Germania Federale l'orientamento (Studien und Studentenberatungsstelle) viene promosso all'interno dell'Università dallo Stato che dà disposizione in materia ai Länder.

La consulenza informativa nell'ambito delle attività di Orientamento

Consulenza informativa

Si è sufficientemente sottolineata la centralità dell'individuo come utente privilegiato negli interventi orientativi; bisogna però assumere che l'orientamento ha anche una precisa direzionalità sociale presentandosi come progetto politico-culturale volto alla crescita della collettività. Acquistano quindi particolare rilevanza nell'ambito del processo orientativo tutte le strategie e gli strumenti che possono agevolare lo scambio e la trasmissione di un repertorio di conoscenze di interesse educativo e professionale. Questo tipo di intervento può essere efficacemente svolto attraverso i mezzi dell'informazione, avvalendosi delle tecnologie sempre più aggiornate.

Nell'orientamento gli apporti informativi vanno pensati in una prospettiva interdisciplinare che utilizzi i contributi provenienti da settori scientifici e culturali di varia matrice. È evidente infatti che solo l'adesione a tale impostazione interdisciplinare si prospetta come l'approccio più adeguato alla lettura della complessità del sociale e permette contemporaneamente all'individuo il superamento di una visione particolaristica e limitativa del proprio problema di scelta.

Affrontando ora le tematiche dell'informazione dal punto di vista di chi opera sul piano tecnico nella pratica orientativa, è opportuno sottolineare che esse toccano da vicino soprattutto gli aspetti metodologici dell'orientamento che hanno subito progressivamente una evoluzione parallela e non meno importante rispetto alle componenti contenutistiche e finalistiche. Uno dei risvolti di tale evoluzione si può cogliere ed esplicitare introducendo il concetto di «consulenza informativa», termine che integra, in una visione di sintesi, due diverse dimensioni dell'orientamento:

a) quella «comunicativa» circa dati, notizie, statistiche, previsioni, ecc.

b) quella «interpretativa» e «chiarificatrice» circa i medesimi in rapporto alle esigenze situazionali e contestuali dello studente (consulenza).

L'abbinamento consulenza/informazione in tale eccezione composita appare produttivo in quanto permette di distaccarsi dalla visione statica e riduttivistica che questi apporti presi isolatamente comporterebbero. In questa nuova ottica l'informazione, non più puro elemento di passaggio dall'esperto-trasmittitore all'utente-recettore, acquista invece le connotazioni dinamiche e dialettiche che si rendono indispensabili in un corretto processo di scelta e decisione. Un adeguato arricchimento elaborativo dell'informazione potrà fare in modo che essa si riproponga in maniera duttile e articolata sia come punto di partenza, sia come elemento regolatore ricorrente ogni volta che le situazioni e i vari momenti orientativi le richiedano. L'approccio appena descritto appare sufficientemente conclamato e diffuso in tutti gli ambienti europei in cui l'orientamento universitario venga praticato. Per il raggiungimento degli obiettivi si rende necessario agire sull'informazione secondo criteri metodologicamente comuni:

1) arricchimento, sistematizzazione e differenziazione dell'informazione; in tal senso si stanno diffondendo in misura sempre crescente:

a) biblioteche di orientamento dotate di una documentazione specifica sugli studi e il mondo economico, dove esiste la possibilità di letture guidate di manuali di letteratura teorica sulla scelta, professionalità, ecc., riviste specializzate, information sheet;

b) mediateche, dove vengono messi a disposizione filmati, diapositive, microfilms, panneaux d'affissages;

c) sale di informazione computerizzata (pratica nota in ambiente anglosassone, meno in Europa continentale).

2) accessibilità e diffusione dell'informazione; in tal senso si concorda sulla divulgazione dell'informazione in modo capillare e in una dimensione il più possibile socializzante:

- a) Introduzione delle tecniche orientative nella scuola superiore come sussidi didattici;
- b) facilitazioni di accesso per le classi di allievi delle scuole superiori a laboratori, aule, biblioteche, centri di calcolo dell'Università per visite guidate;
- c) organizzazione di dibattiti, seminari, laboratori che coinvolgono gruppi allargati di studenti universitari;
- d) organizzazione di fiere, esposizioni, congressi, ad es. (Expo-Jeunes o Jeunes Premier Emplois in Francia);
- e) dislocazione di «antenne» mobili nei luoghi di ritrovo comunitario degli studenti: mense, alloggi, palestre, ecc. (Francia).

Colloquio

L'estensione di questa attività informativa favorisce, come elemento di ritorno, la richiesta di un approfondimento delle tematiche orientative attraverso colloqui individuali e di gruppo. Il colloquio, che resta per eccellenza lo spazio comunicativo diretto dell'orientamento, sostituisce l'intervento tradizionalmente praticato di puro e semplice accertamento attitudinale. Durante il colloquio si prende in esame la posizione del soggetto, relativamente al suo background culturale, atteggiamento di fronte alla scelta, progettazioni future, rapportandola alle componenti esterne, di studio e lavoro, che possono risultare più rispondenti rispetto alla posizione che il giovane presenta. Il colloquio non è tanto finalizzato a dare il cosiddetto consiglio di orientamento, quanto a mettere lo studente in condizione di sviluppare un processo valutativo e decisionale autonomo, facendosi carico responsabilmente della propria situazione (10).

10) Sulla metodologia del colloquio e in particolare del colloquio di orientamento:

Separatamente dall'attività di consulenza per l'orientamento vengono effettuate, agli studenti che ne fanno richiesta, consultazioni psicologiche per i casi inerenti a una psicopatologia di varia entità ed eziologia (es. difficoltà di contatti, isolamento, ansia per gli esami, problemi sessuali e affettivi, mancata autonomizzazione dalla famiglia, ecc.).

Ricerca

Strettamente collegata alla finalità del servizio presso l'Orientamento, può svilupparsi, accanto alla rielaborazione di dati già prodotti, una attività originale di ricerca, sia sulla popolazione studentesca e sull'inserimento professionale, sia su temi riferiti in generale alle problematiche dell'Orientamento. Queste linee di indagine, che consentono in primo luogo una operatività più consapevole, si traducono in un arricchimento anche per l'amministrazione erogatrice del Servizio che è posta in grado di programmare i suoi interventi secondo criteri di maggiore efficacia sociale.

Utenza dell'Orientamento

Nei sistemi universitari a numero aperto l'attività dell'Orientamento si deve porre in tempi precoci, rispetto al momento della scelta effettiva, e deve affrontare il problema di indirizzarsi all'utenza più allargata possibile, evitando il rischio di interventi sporadici e diretti solo a quella percentuale di popolazione studentesca, che, auto-selezionandosi, ne richiede spontaneamente gli apporti.

Un progetto di lavoro che si articoli in tre livelli, pre-intra-post Università e che sia, nella fase iniziale, proposto alla collettività scolastica prima che all'individuo, sembra offrire garanzie di una copertura temporale e

Scarpellini, C. «Il colloquio nel rapporto orientativo», 20-1-21, in «Manuale del colloquio e dell'intervista» a cura di Trentini G. Mondadori, Milano, 1980.

quali-quantitative dell'utenza. In Italia, data la collocazione istituzionale esterna al sistema educativo dei Servizi di Orientamento Universitario e la contemporanea attribuzione, sul piano legislativo, di compiti organizzativi di orientamento scolastico ai Distretti (11), si pone l'opportunità di realizzare un lavoro all'interno della scuola, attraverso l'impegno collaborativo dei due organismi; ove il primo interviene con le proprie competenze tecniche e il secondo fornendo le facilitazioni di ingresso nelle strutture scolastiche.

Dai riscontri che vengono dall'attività svolta in questo senso, in Italia ancora limitata, e in forma più sistematica ad es. in Francia, si rileva che le utenze scolastiche manifestano una domanda intensiva di orientamento allorché individuano fonti precise di soddisfazione di esigenze, che altrimenti rimarrebbero inesprese, dando luogo ad apparenti fenomeni di scarsa sensibilizzazione su questi temi.

Per quanto riguarda l'Orientamento intra e post universitario, ferma restando la stabilizzazione di forme generali e sistematiche di collaborazione con l'Università, a cui si è precedentemente accennato, l'approccio all'utenza, a seguito di una corretta pubblicizzazione delle attività del Servizio, risulta immediato e non necessita di altri organismi ufficiali di collegamento.

Ai tre livelli di utenza, il problema centrale resta quello della individuazione delle fasce più bisognose, che sono di fatto più esposte, per condizionamenti di vario genere, al rischio di scelte non adeguate e che sono meno in grado di sfruttare le opportunità formative.

Pur rivolgendosi l'Orientamento a giovani adulti, con interventi promozionali verso una loro ulteriore autonomia, l'Orientamento non può escludere la valutazione delle variabili ambientali (familiari ed educative in primo luogo), che rivestono ancora

11) D.P.R. 616, 24 luglio 1977.

un'influenza determinante al momento della scelta. Verso questo mondo familiare ed educativo, che da un certo punto di vista si costituisce a sua volta come utenza, sia pure in maniera più sfumata l'orientamento si trova attualmente impegnato a studiare e a mettere a punto strategie di comunicazione che permettano di recuperare elementi essenziali della situazione contestuale in cui la persona è inserita e dal cui ambito possono scaturire indicazioni preziose per completare e rendere più omogeneo il quadro orientativo.

Il quadro di riferimento internazionale

Fare Orientamento Universitario significa organizzare un Servizio che, assumendo il carattere di «beneficio sociale» che connota tutti i provvedimenti a favore degli studenti, imprime nel contempo ai propri interventi una valenza marcatamente culturale. L'utente dell'orientamento fruisce di una serie di apporti che sono le risultanze di una costante elaborazione di conoscenze relative al mondo formativo e al sistema socio economico, nonché all'area di gestione della comunicazione interpersonale.

L'orientamento nei vari paesi europei presenta caratteri di diversità relativi all'impostazione interna, ad es. più rivolta alla guida verso gli studi (Europa continentale), piuttosto che diretta alla situazione professionale di futuro inserimento (mondo anglosassone), più centrata in senso psicologico sulla persona oppure orientata verso l'informazione collettiva, caratteri differenziali determinati in prima istanza dal tipo di istituzione a cui i servizi sono collegati e che mettono in luce la complessità e l'interdipendenza degli elementi che sottendono l'orientamento e che ne costituiscono la peculiarità rispetto agli altri servizi.

Nei paesi anglosassoni (Regno Unito, USA ed altri paesi extraeuropei come Australia e Sud

Africa) l'orientamento viene programmato e gestito in seno all'Università, senza controlli da parte di organismi esterni, centrali o periferici. Contemporaneamente, in questi paesi, l'Università attua di solito una forma di regolamentazione degli accessi (numero chiuso o programmato) che comporta significative conseguenze sulla funzione assunta dall'orientamento.

Quest'ultimo è allora sostanzialmente esonerato dal proporsi come «aiuto» alla scelta della Facoltà per le future matricole; suo compito sarà invece prendersi in carico lo studente dal momento del suo ingresso all'Università per guidarlo, durante gli anni successivi, alla pianificazione ragionata del suo futuro professionale.

Questo obiettivo, realizzato attraverso i moduli della Career Education implica:

a) un'interazione piuttosto stretta fra orientamento e mondo universitario (es. programmazione collaborativa di curricula atti a valorizzare i prerequisiti professionali degli studenti, messa a punto di particolari strategie di aiuto intensivo nel rendimento accademico attraverso seminari, laboratori, lavori di gruppo, ecc.);

b) una notevole apertura verso il mondo del lavoro che si basa su costanti rapporti con una rete di aziende e imprese diffuse sul territorio, le quali svolgono il tradizionale «recruitment for employment» di neolaureati all'interno dell'Università.

Nei paesi dell'Europa occidentale l'attuazione dell'orientamento comporta per lo più un intervento da parte degli organismi statali, o in maniera diretta (es. Francia) o in maniera più mediata e articolata (es. Germania Federale dove intervengono sia lo Stato che i Länder). Nello stesso tempo, nel sistema universitario di questi paesi europei (esclusa la Germania) vige la libertà di accesso all'Università senza vincoli di carattere restrittivo.

Ne consegue che allora l'intervento prioritario dell'orientamento è verso la scelta con fina-

lità sia preventive (evitare una scelta disadattiva o condizionata da fattori negativi) sia correttive (favorire una corretta reimpostazione di scelta nel caso di cambiamento di Facoltà).

In tali contesti l'orientamento professionale costituisce un livello di attività più recente (già ben strutturato ad es. in Germania con il concorso collaborativo degli Uffici Federali del Lavoro) e si svolge più nel senso di un'informazione sul quadro generale del mondo economico e sui possibili settori di inserimento, che non nel senso di un convogliamento diretto dei laureati verso precise mete lavorative. L'analisi dei risultati che l'attività di orientamento può dare nei diversi sistemi richiede quindi una valutazione correlata dei seguenti fattori: struttura formativa (scolastica, superiore ed universitaria), ambito istituzionale cui il servizio di orientamento è allocato, impostazione culturale e operativa dei servizi, modello socioeconomico e culturale di riferimento, canali tradizionalmente adottati per l'accesso professionale. Dal punto di vista strettamente istituzionale, abbiamo visto che nei paesi europei il confronto si pone fra un modello di orientamento che fa capo a organismi statali e quello che si lega invece in maniera diretta alle singole Università.

Nel primo caso si può riconoscere come prevalente l'idea di un orientamento con intenti formativi a carattere globale, teso più a fornire strumenti generali e metodologie di base che prescindono dallo specifico contesto lavorativo con cui l'individuo andrà ad inserirsi. Nel secondo caso, in cui l'orientamento presenta uno stretto vincolo rispetto all'Università a cui appartiene, appaiono come addentellati piuttosto forti rispetto al mondo economico locale che attinge manualmente i propri employés nel serbatoio universitario. Manca in questo quadro di riferimento straniero un modello che assegni l'orientamento ad organismi regionali. Da tale punto di vista, ci sembra che questo «Colloquio» rappresenti

la sede adatta per approfondire e sottolineare il carattere innovativo del Servizio di Orientamento Universitario come intervento di base della politica del Diritto allo Studio affidata alle Regioni.

Il carattere innovativo dell'esperienza regionale

Questa politica, benché ancora recente, sembra racchiudere in sé le premesse per salvaguardare sia gli aspetti culturali e formativi in senso lato dell'orientamento, sia gli obiettivi più funzionali alla realizzazione professionale dell'individuo in senso concreto.

Per quanto riguarda il collegamento con il mondo del lavoro, la dipendenza dei servizi dalle Regioni favorisce la conoscenza del quadro economico dell'intero territorio regionale, soprattutto attraverso il collegamento con gli organismi ed enti finalizzati alla rilevazione degli andamenti occupazionali.

Naturalmente, nell'ambito regionale, lo sviluppo dell'orientamento va di pari passo con quel-

lo degli altri servizi, sia quelli a carattere monetario, sia quelli che funzionano come strutture di accoglimento e di integrazione sociale (mense, alloggi), sia quelli culturali che ricreativi: essi, nell'insieme vanno pensati come un'area coordinata di risorse utilizzabili in maniera elastica, ampliandoli o restringendoli settorialmente secondo una programmazione consapevole, al fine di assicurare ai giovani basi di partenza meno sottoposte a condizionamenti negativi e situazioni atte ad una utilizzazione ottimale degli anni di studio.

Tra gli aspetti che vedono impegnati gli operatori dell'orientamento, non solo in Italia, ma anche nei paesi ove l'orientamento universitario ha una diffusione più consolidata, emerge quello della individuazione di metodologie di intervento adeguate per raggiungere fasce di utenza più bisognose e più soggette ai rischi di esclusione rispetto alle opportunità formative.

Si sottolinea inoltre il contributo dell'orientamento alla cresci-

ta socio-culturale del territorio comunitario europeo, attraverso la propria attività rivolta alla promozione nell'individuo della realizzazione delle proprie potenzialità utilizzando al meglio le risorse date.

Dall'esperienza di lavoro si è osservata la frequente utilizzazione del servizio da parte di studenti stranieri provenienti da paesi in cui esiste una tradizione di Orientamento Universitario.

Questo fatto avvalorava l'ipotesi che, ove in Europa si estendesse l'Orientamento, unificandone tendenzialmente le procedure operative, si creerebbero strutture di rinforzo e di stimolo verso la scelta di formazione universitaria anche all'estero.

In una dimensione crescente di apertura della circolazione di studenti e neolaureati nei paesi europei, si riconosce il ruolo centrale dell'orientamento come fattore di sensibilizzazione e informazione verso l'acquisizione, da parte dei giovani, di modi di istruzione e esperienza professionali più ricche e complete.

abstract

Vocational guidance and the right to University education in regional systems

The achievement of the right to higher education, which is now recognised in every society, and has been reinforced by the organs of the European Community, presupposes the implementation of a policy aimed at removing conditions of disadvantage and thus guaranteeing young people effective enjoyment of the opportunities available for study.

The benefits accruing to the student, which in historical

terms have come about as a result of developments in the welfare state, are at present being studied with considerable interest in Europe; the aim is to try and identify for those institutional bodies which were intended to put them into effect what are the most satisfactory form of undertaking which enable the student to exercise his right to study.

If we assume that the best forms of University training is the result of a choice and a pursuit of the right kind of studies, combined with elements of information which aid professional planning in line with the actual working situation, it is clear that a vocational guidance service — by defini-

tion aimed at providing means of awareness — must be included among the basic elements in any policy connected with the right to study.

The phenomenon of the mass University with a great increase in the number of enrolments demands some form of regulation of admissions which will provide for fair distribution of students among the faculties while safeguarding freedom of choice. From this point of view, vocational guidance can be one of the most effective means of dealing with this problem.

This means that if vocational guidance is carried out in isolation, cut off from the complex of other services — especially college residence, economic

aid such as grants and scholarships, loans and so on — or if its links with such factors are merely bureaucratic ones, it may still produce some advantages for the individual, but it risks making these into an end in themselves, with serious results for the University situation as a whole. On the other hand, where some form of coordinated management of such undertakings is found, a pool of resources is provided which can then be used to achieve that kind of change — redistribution of admissions among the various departments of the University, adjustment of the balance between faculties, and so on — which are widely thought to be necessary in order to solve the problems of the University. If the right to

study is conceived as a means of passing beyond the welfare stage, this can be achieved fully not only by taking action so that young people find their path of study easier, but by using the powers bestowed upon the Right to Study within the framework of a policy of forward planning which would contribute towards providing starting points less subject to risk factors and negative conditioning.

With regard to the links with the working situation, the regional siting of vocational guidance services aids knowledge of the economic position in the whole regional territory, especially through links with organisations and bodies which are intended to deal with employment issues.

Naturally, in the regional context, the development of vocational guidance services must go hand in hand with that of other services; financial ones and those which act as structures for reception and social integration of students, such as refectories and residence halls, and finally cultural and recreational facilities.

These should be seen as a whole, in terms of a coordinated pool of resources which can be used flexibly, by local extension or restriction according to a well-designed plan, with the aim of ensuring that the young people have a starting-base which is less negatively conditioned, and find themselves in situations where the best use can be made of their years of study.

résumé

L'orientation et le droit aux études universitaires dans le système régional

La réalisation du droit d'accès à l'enseignement supérieur, droit qui est affirmé par toute société et qui est sanctionné par les organismes communautaires, suppose la mise au point d'une politique d'intervention visant à remuer les conditions de désavantage et à permettre aux jeunes de profiter pleinement des opportunités d'étude qui leur sont offertes.

Les initiatives en faveur des étudiants — historiquement conçues dans une optique d'assistance — font aujourd'hui l'objet en Europe d'un intérêt très vif de la part des organismes responsables de leur réalisation en vue de dégager les formes d'intervention les plus adéquates, capables d'assurer aux étudiants l'exercice

de leur droit aux études.

Attendu qu'une formation universitaire optimale est le résultat d'un choix et d'une gestion corrects de ses études, auxquels s'ajoutent des éléments d'information qui favorisent l'adoption d'un programme professionnel conforme à la réalité du monde du travail, il s'ensuit qu'un service d'orientation, destiné par définition même à offrir des instruments de connaissance, se situe parmi les interventions de base de toute politique du droit aux études.

Le phénomène de l'Université de masse, avec une forte augmentation du nombre des inscrits, appelle une certaine réglementation des accès pour qu'on parvienne à une distribution plus équitable des étudiants dans les facultés, tout en sauvegardant la liberté de choix individuelle.

De ce point de vue, l'orientation peut représenter un des instruments les plus efficaces pour résoudre ce problème.

On entend par là que si l'orien-

tation agit isolément, détachée de l'ensemble des autres services — en particulier, foyers, collèges, aides économiques sous forme d'allocations, bourses d'étude, prêts d'honneur, etc. — ou si elle n'entretient avec les autres services que des liens purement bureaucratiques, il se peut qu'elle présente des avantages pour tel ou tel individu, mais ces avantages risquent d'être fin en soi, et de ne rien apporter à la réalité universitaire.

Vice versa, par une gestion coordonnée des interventions, on aboutirait à une exploitation optimale des ressources dont on dispose et à la réalisation de ce changement — redistribution des inscrits dans les différentes Universités, répartition plus équilibrée des étudiants dans les différentes facultés, etc. — tant souhaité eu égard des problématiques qui se posent à présent pour l'Université.

Si par le droit aux études on entend franchir le seuil de l'assi-

stance, on peut le réaliser non seulement en faisant en sorte que les jeunes soient davantage guidés durant leurs études, mais en utilisant entre autres les compétences propres du droit aux études, dans le sens d'une politique de prévention qui contribue à jeter de bonnes bases de départ non soumises à des facteurs de risque ou à des conditionnements négatifs. En ce qui concerne les liens avec le monde du travail, la dépendance des services

d'orientation des régions favorise la connaissance de la situation économique de l'ensemble du territoire régional, grâce en particulier aux contacts avec les organismes et les centres chargés d'enregistrer l'évolution de l'emploi.

Evidemment, sur le plan régional, le développement de l'orientation doit s'accompagner du développement des autres services: services à caractère monétaire, structures d'accueil et d'intégration socia-

le (cantines, foyers), services culturels, services récréatifs. Tous ces services doivent être conçus comme un ensemble coordonné de ressources pouvant être utilisées de façon souple, pouvant être renforcés par ci, réduits par là, d'après un plan ponctuel capable d'assurer aux jeunes des bases de départ qui ne soient pas soumises à des conditionnements négatifs et qui leur permettent de tirer le plus grand profit de leurs années d'étude.





Un documento, per continuare

Conclusioni e proposte

I partecipanti al Colloquio Europeo «Scelta e riuscita negli studi e transizione alla vita attiva nell'insegnamento superiore», al termine dei loro lavori,

constatato

- che esistono comuni problemi di orientamento tra gli studenti delle scuole secondarie causati da assenza di motivazioni, difficoltà di definire un personale progetto di futuro professionale, cattivo uso delle informazioni sugli studi e sulle professioni;
- che l'orientamento è una componente del processo educativo secondo la filosofia definibile nel modo seguente:
 - valorizzazione ed utilizzazione ottimali delle risorse umane per una migliore conoscenza di sé e dell'ambiente;
 - sviluppo della creatività nella ricerca attiva dell'informazione e nell'inventare nuove forme di attività professionali;
 - intervento dei protagonisti principali: gli studenti stessi, i genitori, gli insegnanti, gli specialisti dell'orientamento;
- che è unanimemente riconosciuta la necessità di un'azione di orientamento dalla scuola secondaria all'Università in tutti i dieci paesi della Comunità Europea;
- che persiste ancora il vantaggio di cui gode il laureato rispetto agli altri giovani che cercano il primo impiego; vi sono comunque squilibri tra domanda ed offerta di laureati; si richiede una politica attiva dell'occupazione in ciascun paese, volta a modificare la situazione; è necessario un certo mutamento nell'ambito dell'insegnamento superiore che renda gli studi più coerenti con i bisogni espressi dal mondo del lavoro;
- che la natura precisa del mondo del lavoro nell'immediato futuro è difficilmente determinabile; ma sicuramente esso sarà

molto differente da quello del passato; è essenziale pertanto un alto grado di flessibilità in tutti coloro che sono coinvolti nei problemi dell'istruzione e dell'occupazione dei laureati, compresi i laureati stessi, i governi, gli istituti di insegnamento superiore, i datori di lavoro e gli studenti universitari;

- che accanto alle esigenze di informazione dei liceali occorre:
 - informare gli studenti universitari sulla realtà del mondo esterno e sul mercato del lavoro;
 - superare l'apatia dominante in una crescente minoranza di studenti ed incoraggiare la ricerca di motivazioni tra gli incerti;
 - educare i datori di lavoro a valutare le competenze fornite dagli studi superiori ed a valutare le capacità di lavoro dei laureati;
 - informare le Università sulle caratteristiche del mondo del lavoro ed incoraggiarle a mettere al corrente il mondo professionale, in particolare i potenziali datori di lavoro, della natura degli studi e delle conoscenze fornite agli studenti;
- che questi temi costituiscono una sfida per i responsabili dell'orientamento universitario e professionale;

raccomandano

- alle Università europee:
 - che siano sviluppati servizi imparziali di orientamento universitario e professionale; tali servizi dovrebbero operare a vantaggio degli studenti, prevenendo i problemi e non occupandosi semplicemente degli «incidenti» di percorso accademico; dovrebbero essere dislocati di preferenza presso ciascuna sede universitaria ed essere facilmente accessibili agli studenti;
 - che l'orientamento universitario debba essere in primo luogo responsabilità del persona-

le universitario, che a sua volta dovrebbe essere adeguatamente preparato a tale compito. Il sostegno per i problemi personali e l'orientamento professionale dovrebbero essere forniti in via prioritaria da consiglieri, indipendenti e professionisti, opportunamente selezionati, addestrati e sostenuti;

- che sia sviluppata la cooperazione fra tutti coloro che sono coinvolti nei diversi aspetti dell'orientamento universitario e professionale;
- che le strutture amministrative e legali non pongano ostacoli a tale cooperazione o alla capacità dei servizi di orientamento di adattarsi alle condizioni e alle necessità che cambiano, o ostacoli alla loro abilità nel conquistarsi la fiducia degli studenti;
- che le istituzioni di istruzione universitaria e secondaria superiore mantengano continui contatti e scambino informazioni dettagliate su ogni aspetto dei compiti di orientamento che esse hanno in comune. Ciò dovrebbe comprendere considerazioni sul reciproco adattamento dei piani di studio e sulle mutevoli condizioni del mercato del lavoro.

— ai governi:

- che intervengano attivamente per aumentare le capacità di assorbimento dei laureati (secondo gli esperimenti realizzati in Belgio, Danimarca e Irlanda), finanziando corsi di orientamento alle professioni, favorendo l'addestramento professionale e l'occupazione;
- che siano estesi i finanziamenti finalizzati ad incoraggiare l'iniziativa personale nella creazione di lavoro autonomo;
- che si verifichi mediante una ricerca l'efficacia delle borse o delle sovvenzioni economiche agli studenti nell'influenzare il loro atteggiamento nel conquistarsi un'occupazione;
- che sia migliorata la raccolta e la diffusione di informazioni sulla domanda e l'offerta di laureati anche mediante regolari rapporti comunitari;
- che tutti gli Stati membri, e soprattutto quelli dove i sistemi di orientamento universitario sono in fase di organizzazione, facciano ricorso alla rete di informazione educativa della Comunità Europea EURYDICE per ottenere documentazione sui sistemi analoghi di altri Stati dove esiste maggiore esperienza in materia.

— alla Commissione delle Comunità Europee:

- che sia organizzato un colloquio annuale sui problemi dell'orientamento universitario nei paesi della CEE e su temi specifici. Sarebbe opportuno che questi temi fossero conosciuti dai vari paesi con sufficiente anticipo (un anno, se è possibile), affinché questi ultimi possano organizzare presso le proprie Università un lavoro pre-

paratorio. Questi lavori potrebbero in seguito dare indicazioni sull'ubicazione di una sede di consultazione e di scambio di informazioni;

- che la riflessione preliminare al Colloquio annuale si concreti con scambi fra amministratori, specialisti dell'orientamento e dell'informazione ed insegnanti dei vari paesi della CEE;
- che l'orientamento attuato in tutti i paesi della CEE favorisca la mobilità degli studenti fra le istituzioni universitarie;
- che venga stimolato il trasferimento di esperienze nel campo dell'orientamento universitario fra i vari Stati della Comunità Europea. A tale scopo, possono essere organizzati o promossi dalle istituzioni di insegnamento superiore dei soggiorni intensivi di studio (ad es. un mese) per esperti di orientamento provenienti da istituzioni di un altro Stato comunitario, da inserire nei programmi di borse per brevi visite di studio istituiti dalla Commissione della Comunità Europea.

Castelgandolfo, Italia, 16 ottobre 1982

conclusions and recommendations

The participants in the European Colloquy «Choice and success in studies and transition to working life in higher education», at the close of the meeting,

remarking

that common problems in guidance among students attending higher education exist, caused by lack of motivations, difficulty in defining a personal project of future professional life, bad use of the information on studies and jobs;

that guidance is a component of the educational process according to a philosophy which can be defined as follows:

- best exploitation and utilisation of human resources in view of a better self-knowledge and knowledge of the environment;
- development of creativity in the active research of information and in the invention of new forms of professional activities;
- interventions of the principal actors:

- students themselves, parents, teachers, experts in guidance;
- that the need of the practice of guidance in the transition from secondary to higher education in the ten countries of the European Community is unanimously recognized;
- that the advantage enjoyed by the graduate over other young people seeking their first employment persists; there is, however, an imbalance between graduate supply and demand; an active employment policy in each country is called, in order to rectify the situation; it is necessary a measure of change within higher education to make study more relevant to the needs of the working world;
- that the precise nature of the working world in the immediate future is difficult to determine; but it will certainly be very different from that of the past; it is essential, therefore, a high degree of flexibility in all those concerned with the education and employment of graduates, including the graduates themselves, the governments, the institutions of higher education, the employers and the University students;
- that in addition to the need to inform schoolleavers there is a necessity:
- to alert University students to the realities of the world outside and of its job market;
 - to overcome the prevailing apathy in a growing minority among students and to encourage a sense of motivation in those lacking a sense of direction;
 - to educate employers to evaluate the qualities imparted by University studies and the employability of graduates;
 - to inform Universities of the realities of the working world and encourage them to inform the outside world, and in particular potential employers, of the nature of what they do and the qualities imparted to their students;
- that these themes are a challenge to people responsible for educational and vocational guidance;
- recommend**
- to the European Universities:
- that impartial services of education and vocational guidance should be developed; these services should operate for the benefit of students, anticipating needs and not simply dealing with the «casualties» of the system; they should preferably be provided within each institution of higher education and be easily accessible to all students;
- that educational guidance should primarily be the responsibility of academic staff, who should be adequately trained for the task. Help with personal problems and vocational guidance should primarily be pro-

- vided by properly selected, trained and supported independent and professional counsellors;
- that co-operation between those involved in different aspects of educational and vocational guidance should be developed;
- that administrative and legal structures are less important as long as they do not hinder such co-operation or the ability of advisory services to adapt to changing conditions and needs to retain confidence of students;
- that institutions of higher education and secondary school should maintain continuous contacts and exchange detailed information about every aspect of the guidance tasks which they have in common. This should include consideration of the mutual adaptation of curricula as well as of the changing condition of the labour market.
- to the Governments:
- that they should actively intervene to increase the employability of graduates (following the experiences carried on in Belgium, Denmark and Ireland), by funding labour market oriented courses, practical training and employment;
- that such subvention aiming at encouraging self-employment should be extended;
- that investigation of the extent to which the availability and level of funding for study or the cost to the student, affects his attitude in gaining an employment, should be brought about;
- that collection and dissemination of information on graduate supply and demand, including appropriate community documents, should be improved;
- that all State Members, and particularly those where the system of University guidance are in the process of organization, should resort to the network of educational information of the European Community EURYDICE in order to obtain data on similar systems in other States, where a larger experience on the subject exists.
- to the Commission of the European Community:
- that an annual Colloquy on the problems of the educational and vocational guidance should be organized in the EEC countries, devoted to specific themes. It should be convenient that the different countries know these themes in a sufficient advance (one year, if possible) so they could organize a preliminary work at their Universities. These works could furtherly provide indication where to locate a consultation and data exchange centre;
- that the preliminary reflexion to the annual Colloquy should be realized through exchanges among administration officers experts in guidance and information and teachers of the different EEC countries;

that guidance carried on in all EEC countries, should encourage the mobility of the student within the institutions of higher education;

that the transfer of experiences in the field of University guidance among the different States of the European Community should be stimulated and strengthened. For this purpose, intensive periods of study (for instance, a month) should be organized or promoted by institutions of higher education for experts in guidance coming from institutions of another member State. These periods should be inserted into the programme of scholarships for short study visits organized by the Commission of the European Communities.

Castelgandolfo, Italy, 16th October 1982

Conclusions et recommandations

Les participants au Colloque Européen «Choix et réussite dans les études et transition à la vie active dans l'enseignement supérieur», au terme des travaux,

constaté

qu' 'il y a des difficultés communes d'orientation parmi les étudiants du secondaire, causées par absence de motivation, difficulté de se projeter dans l'avenir, absence et/ou mauvaise utilisation de l'information sur les études et les professions;

que l'orientation est un composant du processus éducatif dont la philosophie pourrait se définir de la manière suivante:

- valorisation et utilisation optimales des ressources humaines pour une meilleure connaissance de soi et de l'environnement;
- développement de la créativité dans la recherche active de l'information et dans l'invention de formes nouvelles d'activités professionnelles;
- intervention des principaux acteurs: les étudiants eux-mêmes; les parents, les enseignants et les spécialistes de l'orientation;

que la nécessité d'une action d'orientation du secondaire à l'Université dans tous les pays de la Communauté Européenne est unanimement reconnue;

que l'avantage dont le licencié jouit, en comparaison avec les autres jeunes qui sont à la recherche de la première occupation, encore persiste; il y a, en tous cas, des déséquilibres entre la demande et l'offre des licenciés; on demande une politique active de l'occupation dans chaque pays visant à modifier la situation; il est nécessaire un certain changement dans l'enseignement supérieur qui rende les études plus cohérentes aux nécessités du monde du travail;

que la nature précise du monde du travail dans l'avenir immédiat peut difficilement se définir, mais certainement il sera très différent de celui du passé; il est essentiel, par conséquent, un haut degré de flexibilité en tous ceux qui sont impliqués dans les problèmes de l'éducation et de l'occupation des licenciés, y compris les licenciés mêmes, les gouvernements, les institutions d'enseignement supérieur, les employeurs et les étudiants universitaires;

qu' à côté des exigences de l'information des lycéens, il faudrait:

- donner aux étudiants universitaires des renseignements sur la réalité du monde extérieur et sur le marché du travail;
- surmonter l'apathie qui domine dans une minorité croissante d'étudiants et encourager la recherche de motivations parmi ceux qui n'ont pas d'idées claires;
- former les employeurs à l'évaluation des qualités données par les études supérieures et à l'évaluation des capacités de travail des licenciés;
- donner aux Universités des informations sur les caractéristiques du monde du travail et les encourager à mettre au courant le monde professionnel de la nature des études et des connaissances fournies aux étudiants;

que ces thèmes représentent un défi pour les responsables de l'orientation universitaire et professionnelle;

recommandent

— aux Universités Européennes:

que des services impartiaux d'orientation universitaire et professionnelle soient développés; ces services devraient opérer au profit des étudiants, en anticipant les problèmes et ne s'occupant simplement des «accidents» du parcours académique; ils devraient, de préférence, être placés près de chaque institution universitaire et être utilisés par les étudiants avec facilité;

que l'orientation universitaire doit être, en premier lieu, responsabilité du personnel de l'Université, qui, à son tour, devrait être préparé à cette tâche de manière appropriée. Le soutien pour les problèmes personnels et l'orientation professionnelle devraient être fournis prioritairement par des conseillers indépendants et profes-

- sionnels, opportunément sélectionnés, formés et soutenus;
- que la coopération parmi tous ceux qui sont impliqués dans les différents aspects de l'orientation universitaire et professionnelle soit développée;
 - que les structures administratives et bureaucratiques ne mettent pas obstacle à cette coopération ou à la capacité des services d'orientation de s'adapter aux situations ou nécessités qui changent, ou même à leur habileté en ce qui concerne la conquête de la confiance des étudiants;
 - que les institutions d'éducation universitaire et secondaire supérieure gardent des contacts continus et échangent des informations détaillées sur chaque aspect des tâches de l'orientation qu'elles ont en commun, y compris des considérations sur l'adaptation réciproque des curricula et sur les variables conditions du monde du travail.

— aux Gouvernements:

- qu' 'ils interviennent activement pour augmenter la capacité d'absorption des licenciés (suivant les expériences réalisées en Belgique, Danemark, et Irlande) en finançant des cours d'orientation aux professions et en favorisant la formation professionnelle et l'occupation;
- que les financements qui ont le but d'encourager l'initiative personnelle, dans la création d'une occupation autonome, soient augmentés;
- que le recueil et la diffusion d'informations sur la demande et l'offre des licenciés, grâce aussi à de réguliers documents communautaires, soient améliorés;
- que tous les Etats Membres, et plus particulièrement ceux où les systèmes d'orientation universitaire sont en cours d'organisation, fassent appel au réseau d'information éducative de la Communauté Européenne EURYDICE pour obtenir des données sur les systèmes pareilles d'autres Etats où il existe une plus approfondie expérience sur le sujet.

— aux Commissions des Communautés Européennes:

- qu' 'un Colloque annuel sur les problèmes d'orientation universitaire dans les différents pays de la CEE soit organisé, suivant des thèmes spécifiques. Il conviendrait que ces thèmes soient connus par les différents pays suffisamment à l'avance (un an, si possible) afin que ces derniers puissent organiser, auprès de leurs propres Universités, un travail préparatoire. Ces travaux pourraient donner ultérieurement des indications sur la mise en place d'un lieu de concertation et de change d'informations;
- que la réflexion préalable au Colloque annuel se concrétise aussi par des échanges entre administrateurs, spécialistes de l'orien-

tation et de l'information et enseignants des différents pays de la CEE;

- que l'orientation mise en oeuvre dans tous les pays de la CEE, favorise la mobilité des étudiants entre les institutions de l'enseignement supérieur;
- que le transfert d'expériences dans le champ de l'orientation universitaire parmi les différents pays de la Communauté Européenne soit stimulé et renforcé. Dans ce but les institutions d'enseignement supérieur peuvent organiser ou même promouvoir de stages intensifs d'étude (par ex., un mois) pour experts en orientation ressortissants des institutions d'un autre Etat Communautaire, les stages pourront être insérés dans les programmes de bourses pour courtes visites d'étude institués par la Commission des Communautés Européennes.

Castelgandolfo, Italie, 16 octobre 1982



Il nuovo assetto degli Osservatori

di Sebastiano Scarcella

I precedenti normativi

Prima di passare ad esporre gli aspetti innovativi introdotti dal D.P.R. 10 marzo 1982, n. 163, è opportuno un breve esame dei precedenti normativi della materia che serva meglio a delineare la portata del nuovo provvedimento.

Il T.U. delle leggi sull'istruzione universitaria, approvato con il R.D. 31 agosto 1933, n. 1592, disciplinava nel Titolo III gli Osservatori astronomici e l'Osservatorio Vesuviano.

La successiva evoluzione normativa della materia pur sviluppatasi con provvedimenti legislativi che hanno considerato in maniera autonoma gli Osservatori, (intendo riferirmi alla legge 8 agosto 1942, n. 1145 sul riordinamento degli Osservatori e le successive modificazioni e integrazioni), non ha però mai risolto la ambiguità di fondo di tali istituzioni che per un verso sono collegate in una certa misura alle Università e per l'altro sono dotate di personalità giuridica a significare un proprio grado di autonomia ma prive di adeguato personale ed adeguate strutture organizzative e di propri mezzi.

Neppure la legge 20 marzo 1975, n. 70 che ha disciplinato la intera materia degli enti pubblici ed il rapporto di lavoro del personale dipendente, ha inteso affrontare e risolvere la problematica relativa agli Osservatori, in quanto l'art. 1 comma II espressamente escludeva dall'ambito di applicazione della legge, tra gli altri, gli Osservatori.

Tale stato di cose si è protratto fino alla legge 21.2.1980, n. 28 concernente delega al Governo per il riordinamento della docenza universitaria e relativa fascia di formazione e per la sperimentazione organizzativa e didattica, delega poi esercitata con il D.P.R. 11 luglio 1980 n. 382. L'art. 12 ultimo comma della predetta legge n. 28 ha altresì concesso al Governo delega ad emanare norme per rivedere, tra l'altro, gli ordinamenti degli Osservatori astronomici, astrofisici e Vesuviano ed il D.P.R. n. 163 in esame è

Un'immagine normativa che riqualifica gli Osservatori come centri scientifici ad alto livello. Ed anche dietro gli assetti enunciati legislativi è già possibile intravedere il rilancio di un'appassionante tipologia di ricerca.

stato appunto adottato in attuazione di tale delega.

Evidentemente, nel momento stesso in cui si è posto in essere un rilevante processo innovativo riguardante le Università, con la citata legge di delega n. 28 del 1980 e relativo decreto delegato n. 382 del 1980, che involge non solo il nuovo assetto della docenza universitaria, ma altresì il potenziamento della ricerca scientifica universitaria e la introduzione di opportuni meccanismi intesi a rendere più produttiva la spesa per la ricerca scientifica cercando di evitare duplicazione e sovrapposizioni di strutture e di finanziamenti, non si è voluto tralasciare di considerare importanti settori della ricerca scientifica, quali quello astronomico e quello geofisico, da tempo affidati ad una normativa del tutto inadeguata.

Il D.P.R. n. 163, sia pure con i condizionamenti insiti in un provvedimento legislativo delegato, rappresenta pur sempre un notevole passo avanti per quanto riguarda l'assetto istituzionale degli osservatori, investendo rilevanti aspetti concernenti:

- la più precisa configurazione degli Osservatori e dei loro organi;
- la ridefinizione delle loro finalità;
- il rilancio ed il potenziamento della ricerca scientifica nel settore astronomico e geofisico;
- l'istituzione di organi centrali di coordinamento per i due settori;
- la riqualificazione e rivalutazione del personale di ricerca degli Osservatori.

Il nuovo assetto istituzionale degli Osservatori

Passando ad esaminare più da vicino questi aspetti, va osservato che gli Osservatori vengono espressamente definiti enti pubblici di ricerca, dotati di personalità giuridica ed autonomia amministrativa (art. 1 e 20).

La finalità degli Osservatori astronomici e astrofisici è la ricerca astronomica ed astrofisi-

ca nei suoi vari aspetti; finalità dell'Osservatorio Vesuviano, è la ricerca vulcanologica e geofisica, estesa alla rilevazione e allo studio della sismicità senza limitazioni territoriali, attività che può essere svolta dall'Osservatorio Vesuviano direttamente o in collaborazione con gli istituti universitari e con altri enti pubblici di ricerca.

In proposito è affermato l'importante ruolo che l'Osservatorio Vesuviano può svolgere in collaborazione con le Amministrazioni dello Stato interessate al settore della protezione civile.

Gli Osservatori vengono dotati di propri organi variamente articolati in relazione a quelle che sono le proprie esigenze in materia scientifica e di gestione amministrativa (art. 3 e 22).

Il Consiglio direttivo costituisce il massimo organo deliberante per quanto concerne gli aspetti più significativi e rilevanti della vita dell'ente, sia per quanto concerne le linee generali dell'attività scientifica e i relativi programmi, che i criteri generali per il funzionamento dei servizi e l'utilizzazione del personale, sia per quanto concerne la programmazione e l'impiego delle relative risorse finanziarie (artt. 5 e 24).

La sua composizione è articolata in quanto vi fanno parte componenti esterni (esperti, un rappresentante del Ministero della P.I. e del Tesoro) e componenti interni (rappresentanti del Personale dell'osservatorio) (Artt. 4 e 23).

Il direttore è l'organo di coordinamento e di propulsione per la effettiva realizzazione degli obiettivi predeterminati dal Consiglio direttivo (artt. 6 e 25). La sua nomina è temporanea e ciò al fine di evitare cristallizzazioni di posizioni che possano incidere negativamente sulla dinamica dell'azione scientifica degli Osservatori. Il Direttore gode anche di una propria autonomia gestionale potendo emettere, nei limiti all'uomo fissati dal Consiglio direttivo, direttamente impegni di spesa, e ciò per evidenti ragioni di funzionalità e di speditezza dell'azione degli Osservatori.

Il direttore, nell'esercizio delle sue attribuzioni in materia amministrativo-contabile, è coadiuvato da una giunta composta dal vice-direttore, dai due rappresentanti ministeriali e da un rappresentante del Consiglio.

Trattasi più che di un organo, di un ufficio con rilevanza interna, con il compito di sollevare il direttore da incombenze di natura amministrativo-contabile, per non distoglierlo dai più rilevanti impegni attinenti all'attività scientifica ed al funzionamento dei servizi dell'Osservatorio.

Infine è previsto anche un collegio dei revisori per il riscontro della gestione amministrativo-contabile dell'Osservatorio.

Aspetto questo ulteriormente considerato con la previsione di un apposito regolamento che dovrà disciplinare le modalità di gestione finanziaria e amministrativa e che dovrà essere adottato con D.P.R. entro sei mesi dalla entrata in

vigore del decreto delegato (art. 46).

Evidentemente si è tenuto conto dell'aticipità di tali enti e si è inteso disciplinare i relativi moduli di azione finanziaria e contabile in relazione alle loro peculiari esigenze, ritenendosi a tal fine inadeguate le norme di contabilità vevoli per le Amministrazioni statali o quelle vigenti per gli enti pubblici c.d. parastatali.

La ricerca scientifica

Uno degli aspetti più significativi della nuova normativa, concerne il potenziamento della ricerca scientifica degli Osservatori (art. 47).

Tale potenziamento involge per un verso la possibilità degli Osservatori di accedere ai fondi per la ricerca scientifica previsti dall'art. 65 del D.P.R. n. 382 del 1980, e per altro verso i connessi problemi di coordinamento con la ricerca scientifica che negli stessi settori svolgono gli Istituti universitari.

In particolare il finanziamento normale degli Osservatori per le loro esigenze di ricerca scientifica, in aggiunta al finanziamento ordinario per il loro funzionamento di cui già godono, è assicurato mediante la determinazione di una quota parte del fondo del 60% destinato al finanziamento della ricerca scientifica universitaria.

Tale quota è determinata dal Ministro della P.I. previa acquisizione dei pareri del Consiglio Universitario Nazionale (C.U.N.) e dei nuovi organi consultivi centrali rispettivamente competenti per il settore astronomico e per quello geofisico e di cui parlerà in seguito (il CRA e il CONAG, cfr. più avanti).

Inoltre gli Osservatori come tali ovvero gruppi del personale scientifico degli stessi, accedono anche al fondo del 40% destinato al finanziamento dei progetti di ricerca di interesse nazionale e di rilevante interesse per lo sviluppo della scienza.

Il problema di coordinamento con gli Istituti universitari operanti negli stessi settori dell'astronomia e della geofisica, è stato risolto utilizzando i nuovi organi istituiti per i due settori, senza per altro toccare le competenze del C.U.N.

Per cui, assicurando pari garanzia agli istituti universitari ed agli Osservatori, il coordinamento viene attuato nella forma del concerto, nel senso che le proposte per il finanziamento dei progetti di ricerca di interesse nazionale devono essere formulate d'intesa tra il competente comitato consultivo del CUN e il CRA nel settore astronomico ed il CONAG nel settore geofisico.

Una particolare attenzione è rivolta alla realizzazione del telescopio ottico nazionale in quanto è previsto un vincolo di destinazione delle risorse finanziarie disponibili, nel senso che nella ripartizione dei fondi di cui all'art. 65 del D.P.R. n. 382 una parte di essi deve essere destinata alla predetta realizzazione, sulla base di

un programma pluriennale predisposto dal CRA (v. art. 47 ultimo comma).

Gli organi consultivi centrali (CRA e CONAG)

Un altro aspetto importante della nuova normativa concerne la realizzazione di adeguate forme di coordinamento, attuato mediante la istituzione di appositi organi consultivi centrali (artt. 2 e 21); e cioè il Consiglio per le ricerche astronomiche (CRA) ed il Consiglio Nazionale Geofisico (CONAG).

Come innanzi si è visto, il CRA ed il CONAG assolvono innanzi tutto a compiti di coordinamento esterno per quanto concerne la partecipazione degli Osservatori ai fondi della ricerca scientifica universitaria.

Tali organi poi adempiono a compiti di coordinamento interno, atteso che il CRA ha lo scopo di coordinare la ricerca astronomica degli Osservatori astronomici, ed il CONAG lo scopo di coordinare la ricerca geofisica e vulcanologica dell'Osservatorio Vesuviano e degli altri enti pubblici di ricerca operanti nel settore e sottoposti alla vigilanza del Ministero della P.I.

Essi sono stati previsti ed istituiti quali organi consultivi del Ministero della P.I.

Dall'esame delle materie per le quali è obbligatorio il loro parere (progetti di ricerca nazionali ed internazionali, ripartizione dei fondi di bilancio e del personale tra gli Osservatori, criteri per la ripartizione dei fondi destinati al finanziamento dei progetti di interesse nazionali ed internazionali presentati, nonché in più momenti delle procedure concorsuali per il reclutamento del personale scientifico agli Osservatori), emerge chiaro il loro ruolo di intermediazione tra il potere riservato all'Autorità statale centrale in materia e le esigenze degli Osservatori.

Tali organi non si pongono in posizione di sovrapposizione agli Osservatori che, quali istituti scientifici dotati di personalità giuridica, godono della più ampia autonomia non solo nel campo della ricerca ma anche in quella gestionale dei mezzi e del personale di cui dispongono.

Al contrario essi sono chiamati a svolgere una funzione di contemperamento di quei poteri riservati all'Autorità centrale di vigilanza per un più ponderato esame dalle finalità di pubblico interesse connesse al progresso della ricerca scientifica nel campo astronomico e geofisico, e alla cui realizzazione i predetti poteri sono anche essi indirizzati.

Là dove, pur nel rispetto del pluralismo degli interventi e dell'autonomia degli Osservatori, il legislatore, per superiori esigenze di pubblico interesse, ha riservato un potere al Ministro della P.I., tale potere ha inteso contemperare con la previsione di una consultazione obbligatoria con appositi organi che, per la loro articolata composizione, sono espressione di reali esigenze emergenti dal mondo scientifico ed operativo del settore.

Tali organi, va tuttavia notato, non hanno solo compiti consultivi, avendo una vasta gamma di poteri propositivi al Ministro, per la programmazione nazionale dello sviluppo della ricerca e per la elaborazione di eventuali progetti di ricerca, nonché in ordine ai rapporti con gli altri enti nazionali ed internazionali di ricerca nel settore rispettivamente astronomico e geofisico, ed in materia rispettivamente di istituzione, ristrutturazione, fusione e soppressione di Osservatori astronomici ed astrofisici ovvero in ordine alla eventuale istituzione di Osservatori geofisici e vulcanologici.

Il personale degli Osservatori

Per quanto riguarda il problema del personale, il decreto delegato interviene in una duplice direzione: una relativa al personale di ricerca e l'altra al restante personale amministrativo e tecnico degli Osservatori.

Per il personale di ricerca il D.P.R. n. 163 ha avuto una più ampia possibilità di interventi desunti dal quadro normativo costituito dal D.P.R. n. 382 del 1980 e dalle risorse di dotazioni organiche ivi previste.

Per il restante personale, amministrativo e tecnico, l'art. 44 esplicitamente ammette una impossibilità dispositiva in proposito e si limita ad affermare che in attesa di una apposita legge che determini le dotazioni organiche delle qualifiche funzionali amministrative e tecniche degli Osservatori, si provvedere nel frattempo alle loro esigenze mediante apposito contingente di personale delle aree funzionali delle varie qualifiche del personale non docente dell'Università, assegnato dal Ministero della P.I. a ciascun Osservatorio.

Per il personale di ricerca il D.P.R. n. 163 ha operato una rilevante qualificazione professionale degli operatori scientifici, in quanto alle attuali figure rispettivamente degli astronomi e dei ricercatori che erano sostanzialmente corrispondenti agli assistenti universitari, ha sostituito operatori articolati in tre diversi livelli: astronomi e geofisici ordinari; astronomi e geofisici associati; ricercatori astronomi e ricercatori geofisici (artt. 8 e 22).

Tali livelli sono del tutto corrispondenti alle figure previste nell'ordinamento universitario e precisamente a quella del professore universitario, ruolo articolato nelle due fasce degli ordinari e degli associati; e a quella del ruolo dei ricercatori universitari.

Appare quindi evidente il salto di qualità operato per il personale di ricerca degli Osservatori, in relazione alla loro più elevata qualificazione scientifica e professionale.

La corrispondenza è integrale per quanto concerne il trattamento e la progressione economica ed il trattamento di quiescenza e di previdenza previsti per il corrispondente personale docente universitario a tempo pieno (art. 39).

Mentre appaiono diversificate le disposizioni di

stato giuridico attinenti allo svolgimento delle funzioni (artt. 9, 12, 15, 28, 31 e 34), in considerazione della non piena coincidenza dei rispettivi compiti istituzionali in quanto se per entrambi sono previsti compiti di ricerca scientifica, per il personale di ricerca degli Osservatori si aggiungono i connessi compiti attinenti al funzionamento degli Osservatori e per i docenti universitari i connessi compiti attinenti alla didattica.

Per cui a parte tali particolarità, la linea tendenziale è quella della estensione alle nuove figure professionali del personale di ricerca degli Osservatori, delle norme di stato giuridico del corrispondente personale docente universitario, come è espressamente enunciato nell'art. 40 del D.P.R. n. 163.

In considerazione di questa tendenziale uniformità, è quindi consentita per gli ordinari e gli associati una mobilità interscambiabile nell'ambito dello stesso livello, tra il personale di ricerca degli Osservatori ed i professori universitari (artt. 19 e 38).

Un'importante previsione è poi contenuta nell'art. 43 che nel mentre conferma l'applicabilità dell'art. 17 del D.P.R. n. 382 del 1980 nei confronti degli astronomi e dei geofisici ordinari e degli astronomi e geofisici associati confermati, per quanto concerne l'alternanza ai propri compiti istituzionali con periodi di attività di ricerca scientifica da svolgere in istituzioni di ricerca italiane, estere ed internazionali; consente altresì a tutto il personale di ricerca e tecnico di prestare il proprio servizio presso organismi esteri.

Inoltre la nuova normativa consente agli Osservatori di avvalersi, per esigenze scientifiche, della collaborazione temporanea di personale scientifico e tecnico di altri enti, nonché di stipulare contratti con tecnici per l'uso di attrezzature scientifiche di particolare complessità (art. 8 comma 2 e 3 e art. 27 comma 2 e 3).

Un salto di qualità

Da questa rapida panoramica della nuova normativa sugli Osservatori è dato cogliere le rilevanti innovazioni che si sono attuate nel loro riordinamento.

Attraverso una più elevata qualificazione scientifica e professionale del personale di ricerca; con il rilancio ed il potenziamento della ricerca scientifica di tali enti negli importanti settori della ricerca astronomica e della ricerca geofisica; con un loro collegamento più qualificante con le istituzioni universitarie; e con l'apertura operata al mondo scientifico esterno sia nel senso di arricchimento scientifico del personale di ricerca con esperienze di attività presso altri organismi, sia nel senso di acquisizione di esperienze scientifiche e tecniche di personale estraneo, la nuova normativa ha fatto di queste istituzioni dei centri di ricerca altamente qualificati, dimostrando così la dovuta attenzione

che andava prestata a settori di ricerca da tempo lasciati ad un immobilismo normativo, e rivalutando il loro ruolo per la elevazione del livello scientifico del nostro Paese.





Scienze agrarie: Il via alla riforma

di Franco Scaramuzzi
Rettore dell'Università di Firenze

La Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana nel n. 147 del 31.5.1982 ha pubblicato il Decreto del Presidente della Repubblica n. 299, recante «modificazioni all'ordinamento didattico universitario» per gli studi del corso di Laurea in Scienze Agrarie. L'ordinamento oggi vigente risaliva al Regio Decreto n. 1652 del 1938 e la necessità di una revisione era attesa ormai da lungo tempo.

Autorevoli tentativi in questo senso si erano susseguiti negli ultimi decenni e si era giunti anche alla formulazione di progetti articolati che peraltro hanno finito sempre per naufragare. Merita di essere ricordata la lodevole iniziativa presa diversi anni fa dal Sen. G. Medici, Ministro della Pubblica Istruzione, anch'essa incagliatasi prima di arrivare in porto.

Le difficoltà erano numerose, soprattutto per il carattere politecnico del Corso di Laurea in Scienze Agrarie i cui contenuti riflettono la complessità del sistema produttivo agricolo. Il laureato dovrebbe avere una preparazione polivalente come peraltro è necessario per soddisfare la miriade di competenze che la legge attualmente riconosce al Dottore Agronomo e che trovano riscontro nell'attuale articolazione degli Esami di Stato, divenuti anch'essi anacronistici per alcuni aspetti.

La liberalizzazione dei piani di studio, in applicazione delle leggi 910/1969 e 924/1970, aveva creato notevoli ulteriori inconvenienti, talora un completo travisamento della figura professionale e della preparazione dell'Agronomo.

Ciascuna Facoltà aveva finito per determinare autonomamente dei gruppi di discipline caratterizzanti i principali settori specialistici ed aveva reso obbligatorio un certo numero di esami (da un minimo di 8 a Milano, fino ad un massimo di 21 a Bari, Catania e Pisa). Ma alcune di-

Cronistoria del progetto per un nuovo ordinamento didattico di una Facoltà polivalente.

scipline, anche importanti, risultavano lasciate alla esclusiva scelta discrezionale degli Studenti. Risultava così, ad esempio, che in Italia una disciplina professionale come l'Idraulica Agraria, risultasse obbligatoria per gli studenti di una sola Facoltà (Bologna) mentre in tutte le altre 12 Facoltà il titolo di Dottore in Scienze Agrarie poteva essere acquisito senza sostenere alcun esame di idraulica.

Il nuovo ordinamento didattico del Corso di Laurea in Scienze Agrarie rispecchia le proposte formulate dal Consiglio Universitario Nazionale, dopo un lungo lavoro di studio preparatorio. Tale lavoro prese l'avvio da una specifica richiesta formulata dai Presidi delle Facoltà interessate, rivolta al Ministero della Pubblica Istruzione e da questi trasmessa per competenza al CUN. Venne quindi nominata dal CUN una apposita commissione che ha lavorato nel 1980 e 1981 in stretto collegamento con tutte le Facoltà di Scienze Agrarie, attraverso i Presidi.

La bozza di revisione

Fu inizialmente predisposta una serie di documenti quali:

- a) la situazione aggiornata degli Studenti, dei Laureati e del Personale Docente e non Docente di tutti i corsi di Laurea in Scienze Agrarie dall'anno Accademico 59/60 all'80/81, con specificazione dei piani di studio seguiti nell'ambito di ciascun corso e del numero di anni che gli studenti avevano impiegato per conseguire la laurea.
- b) l'elenco di tutte le discipline presenti negli Statuti delle varie sedi universitarie con l'indicazione della durata e della eventuale attivazione in atto per ciascuna sede.
- c) la individuazione delle principali aree disci-

plinari e l'elenco delle discipline afferenti a ciascuna di esse. In tali elenchi i Docenti di ciascuna area avevano provveduto ad eliminare le denominazioni di discipline obsolete ed i sinonimi, nonché introducendo talune discipline innovative.

d) il curriculum degli studi in Scienze Agrarie nei principali Paesi Europei.

e) le proposte di articolazione didattica formulate dai Docenti nelle rispettive aree disciplinari.

f) la consistenza, professionalità e specializzazioni dei Dottori in Scienze Agrarie e Forestali relative al periodo 1920/1978, sulla base di un'indagine effettuata dalla Federazione Nazionale dei Dottori in Scienze Agrarie e Forestali.

Una bozza di revisione del corso di Laurea articolato per indirizzi, fu quindi predisposta dalla Commissione del CUN insieme ai Presidi delle Facoltà ed ai rappresentanti delle organizzazioni professionali (Ordine Nazionale dei Dottori Agronomi e Forestali, Federazione Nazionale dei Laureati in Scienze Agrarie e Forestali) in una riunione durata quattro giorni consecutivi presso il Centro Studi di S. Miniato. Tale bozza fu inviata alle singole Facoltà per raccoglierne i pareri ed infine fu presentata al CUN che l'ha discussa in aula ed approvata all'unanimità nel dicembre 1981.

I criteri di modifica

I criteri generali che hanno ispirato questo nuovo ordinamento didattico del corso di Laurea in Scienze Agrarie possono essere così sintetizzati:

1) Assicurare al laureato un'ampia formazione professionale di base, come tuttora richiede una buona parte del mercato del lavoro, consentendo però nel contempo un approfondimento in alcuni settori disciplinari ed una migliore qualificazione;

2) poggiare la preparazione professionale su solidi e indispensabili presupposti di conoscenze scientifiche;

3) adeguare il titolo di laurea a livello CEE, anche mediante l'obbligatorietà di un tirocinio pratico-applicativo pre-laurea e della conoscenza di almeno una lingua straniera.

4) consentire una migliore sperimentazione ed applicazione delle normative introdotte dal D.P.R. 382/80;

5) adottare un ordinamento didattico sufficientemente flessibile, tale da consentire di adeguarlo alle mutevoli esigenze territoriali ed alle disponibilità culturali e didattiche delle singole sedi universitarie. Per questo motivo le «discipline» riportate nel nuovo ordinamento sono da interpretare come indicazioni di aree disciplinari, in quanto è consentita la sostituzione di una o più di esse con una o altre che contemplino una trattazione più ampia e completa della stessa materia;

6) prolungare la durata del Corso di Laurea da

4 a 5 anni, fermo restando l'attuale numero di annualità complessive di esami. Il quinto anno è risultato necessario anche per consentire il tirocinio pratico-applicativo pre Laurea e la tesi di laurea sperimentale, nonché per adeguare il nostro corso di laurea a quello di quasi tutti i paesi della CEE, tanto più che il numero di studenti che attualmente consegue la Laurea in quattro anni risulta solo del 3,7%;

7) articolare il corso di Laurea in indirizzi «istituzionalizzati» (cioè figuranti nel diploma di Laurea) e ciascun indirizzo in «orientamenti», autonomamente predisposti dalle singole sedi, lasciando agli studenti la possibilità di sceglierne uno dei tre indirizzi («produzione vegetale», «tecnico-economico» e «zootecnico») non oltre il termine del secondo anno dalla loro iscrizione.

Anche per limiti di spazio, questa nota non intende entrare nel merito delle diverse innovazioni introdotte con il nuovo ordinamento, e tanto meno commentarle. Naturalmente non mancano e non mancheranno critiche da parte di chi avrebbe ritenuto opportuno valorizzare più questo o quel settore disciplinare. È stato soprattutto questo tipo di critiche ad impedire sino ad oggi una revisione dell'ordinamento didattico del corso di Laurea in Scienze Agrarie. La tentazione di superarle con l'aumento del numero degli esami è stata però da tutti fermamente respinta. L'articolazione in indirizzi e in un numero indefinito di orientamenti nonché la possibilità di sostituire discipline nell'ambito di una stessa area, dovrebbero rappresentare nuovi meccanismi atti a soddisfare numerose esigenze. Si ha motivo di ritenere che la flessibilità conseguita con questi meccanismi possa essere utile anche per il riordinamento di altri corsi di Laurea. Inoltre, l'esperienza che potrà essere acquisita con l'applicazione di questo nuovo ordinamento suggerirà ulteriori adeguamenti, in una realtà mai come ora in continua evoluzione.

Se è vero che non è facile cambiare un ordinamento didattico, come dimostrano le vicende stesse del Corso di Laurea in Scienze Agrarie, è però altrettanto vero che quando si hanno idee chiare sulle esigenze da soddisfare e si formulano concrete proposte collegiali il Ministero ha dato prova di saperle e recepire ad attuare rapidamente.

I laureati in Agraria

Il corso di laurea in Scienze Agrarie è uno dei cinque che attualmente presenta la Facoltà di Agraria; gli altri quattro sono in Scienze forestali, Scienze della produzione animale, Scienze delle preparazioni alimentari e Agricoltura tropicale e sub-tropicale.

Scienze Agrarie è comunque di gran lunga quello che raccoglie il maggior numero di preferenze studentesche: è infatti scelto da oltre l'80 per cento degli iscritti in Agraria.

Gli studi sono assai impegnativi e i dati accademici parlano molto chiaro. Vediamoli.

Appena il 22 per cento dei mille laureati del 1981 hanno tagliato il traguardo finale in corso. Su cento iniziali iscritti, arriva nel tempo previsto (e questo dato risulta ancora più esplicito) il 4,5 per cento. Alla laurea, anche fuori corso, giunge invece un solo studente su cinque. La selezione, insomma, si fa sentire.

Studi duri, ma chi si laurea trova sempre un lavoro

Gli studi, come si è potuto constatare richiedono costanza e impegno, ma al termine, chi consegue la laurea non incontra difficoltà occupazionali. Ciò è risultato dall'inchiesta condotta nel maggio del 1980 dalla Federazione nazionale dottori in Scienze agrarie e forestali, a cui fa riferimento il prof. Scaramuzzi nel suo articolo.

L'indagine, effettuata con il concorso del Consiglio nazionale delle ricerche, è stata svolta tra tutti i laureati in Scienze agrarie e forestali delle Facoltà di Agraria operanti in Italia, a partire dal 1920 fino a tutto il 1978: oltre ventimila dottori.

L'inchiesta è stata molto vasta, e alla fine i questionari pervenuti alla Federazione riguardavano circa il 40 per cento dei laureati presenti in Italia.

L'attività principale

Circa un terzo dei censiti presta la propria attività alle dipendenze del settore pubblico allargato (Stato, regioni, e altri enti pubblici): il 7,9 per cento in aziende industriali e commerciali; l'1,2 per cento in aziende agricole; l'1,4 per cento in aziende di credito e il 2,2 per cento in enti privati non meglio specificati.

I docenti sono risultati pari a oltre un terzo (34,5 per cento), ripartiti per il 9,5 per cento delle Università; per il 20,4 per cento nelle scuole medie superiori e per il 4,6 per cento in altri istituti.

Coloro che svolgono attività in conto proprio sono il 14,6 per cento, dei quali il 6,7 per cento come liberi professionisti e il 7,9 per cento come conduttori di aziende agricole.

Infine, a completare il totale, concorrono i pen-

sionati per il 3,8 per cento e coloro che si sono dichiarati in cerca di prima occupazione: solo l'1,6 per cento.

Attività secondaria

Poco meno di un quarto dei censiti ha dichiarato di svolgere anche un'attività secondaria, rappresentata in prevalenza da impegni propri della libera professione e, in minor misura, da impegni afferenti alla conduzione di aziende agricole.

Lavoro e anno di laurea

È da rilevare l'elevata aliquota di laureati che, a partire dalle lauree della seconda metà degli anni '60, è presente nell'insegnamento della scuola media: indice questo, non tanto di una vocazione all'insegnamento, quanto della carenza di altre occasioni d'impiego.

Dopo il 1970, il 36,4 per cento dei laureati in Scienze agrarie e in Scienze forestali trova un impiego in tale ordine di scuole: negli anni precedenti, invece, ce lo trovava in una percentuale che, al massimo, arrivava a superare il 20 per cento.

Dopo la scuola media, come più importanti datori di lavoro, vengono le amministrazioni e gli enti locali. È da notare il fatto che questo ruolo si attenua — forse anche il diminuire dei concorsi — in riferimento ai laureati dell'ultimo decennio: solo il 25 per cento di costoro risulta impiegato nelle amministrazioni centrali e regionali o nel «parastato». Per i laureati dei periodi precedenti l'aliquota risulta, infatti, quasi sempre maggiore, con un massimo del 41,6 per cento per i laureati nel quinquennio 1961-1965.

Nelle aziende industriali e commerciali, sembrerebbe, invece, che si entri allorché il laureato ha acquisito un bagaglio di conoscenze abbastanza robusto; anche in riferimento alle occupazioni indipendenti l'anzianità di laurea appare determinante, come è del resto logico.

Quanto all'attività svolta collateralmente a quella principale, si vede che, a mano a mano che decresce l'anzianità di laurea, aumenta la percentuale sul complesso dei censiti nelle singole classi.

I titoli di specializzazione

Come tali vanno intesi quelli che si conseguono in regolari corsi post-universitari: ne è risultato fornito il 4,8 per cento dei censiti (305 laureati). Le specializzazioni più rappresentate sono risultate quelle in agricoltura tropicale e sub-tropicale (22,3 per cento del totale); in tabaccoltura (21 per cento); in enologia (19,7 per cento); in viticoltura (18 per cento); e in meccanica agraria (9,8 per cento).

Il possesso di altri titoli di laurea è risultato piuttosto raro.



RIORDINAMENTO DELLA FACOLTÀ DI ARCHITETTURA

Dalla specializzazione,
un prodotto unico:
l'Architetto

di Pierluigi Spadolini
*Ordinario nella Facoltà
di Architettura dell'Università
di Firenze*

Le Facoltà di Architettura, sorte per configurare la professione di architetto, distinguendola dalle altre figure professionali operanti nel settore della costruzione, fanno parte della istruzione universitaria soltanto dagli anni intorno al 1920, quando, da Scuole Superiori, si trasformarono, per assumere lo status di Facoltà universitarie basate su un ciclo quinquennale di studi caratterizzati da insegnamenti di tipo artistico, scientifico ed umanistico.

Il primo importante risultato di questa origine fu la collocazione all'interno di un unico corso di laurea, di discipline presenti, da un lato nelle scuole di belle arti e, dall'altro, nelle Facoltà di ingegneria.

L'unitarietà dell'insegnamento dell'architettura, si basò così, fin dalla nascita delle Facoltà, su una pluridisciplinarietà che altre Facoltà non avevano, anticipando oltretutto, di sessant'anni, nei contenuti sostanziali, il concetto di *departimentalità* degli studi, presente nell'ultima legge di riforma universitaria.

L'architetto, formatosi su questa base di pluridisciplinarietà, si è posto subito, fino dalla nascita della professione, come un protagonista di scelte rispondenti alla realtà del Paese, attraverso lo strumento di una progettazione intesa come sintesi derivata da una intuizione artistica, da un lato, e da una conoscenza dei mezzi per esprimerla, dall'altro.

** Sul riordinamento degli studi di architettura vedi anche l'articolo di M.F. Roggero in UNIVERSITAS N. 3, ottobre-dicembre 1980.*

Un rinnovato iter formativo per una complessa figura-chiave del nostro tempo. E le tappe non si chiamano solo competenza settoriale, ma anche sintesi interdisciplinare, sulla base di uno strumento unitario: la progettazione.

D'altronde, anche dalle sue origini remote, l'attività dell'architetto si configura con la compresenza di scienza ed arte, in una continua dialettica fra attitudini mentali fra loro diverse.

Un nuovo rapporto Architetto-Collettività

L'architettura, come pratica dell'arte e della scienza del progettare e costruire, comparata, in altri termini, ad un atto creativo dello spirito, alla pari della pittura, della scultura e della poesia, ma anche, alla acquisizione dei mezzi tecnici necessari allo svolgimento dei compiti pratici inerenti alla edificazione, è sempre stata più finalizzata a servire la collettività proiettandola verso una evoluzione del processo di sviluppo della società.

L'architetto, attraverso l'uso dei mezzi presenti nella realtà applicati al servizio della collettività, ha assunto un sempre maggiore ruolo politico. In questo, si può cogliere il senso della evoluzione della figura dell'architetto all'interno delle trasformazioni intervenute nella nostra epoca. La complessità dello sviluppo della società industriale, ha arricchito la interdisciplinarietà originaria, di nuovi campi di conoscenza, connessi con nuovi ambiti in cui si proietta la professionalità, relativi alla realtà produttiva in trasformazione, ai settori adiacenti alle competenze più propriamente decisionali e politiche: dalla pianificazione e programmazione del territorio, allo studio dei fenomeni connessi con le tecnologie industriali, agli aspetti legati alla

conservazione ed al recupero dei beni edilizi esistenti, ecc.

Oggi, si può osservare che il fabbisogno di professionalità e professione, ha perduto il suo fondamentale carattere polverizzato, minuto, basato sul rapporto da singolo a singolo, o da mini-collettività a singolo, nell'ambito di quella fiducia con la quale il committente delegava al professionista i compiti della ricerca della qualità e della economia della costruzione, così come la cura della salute con il medico, la salvaguardia degli interessi con l'avvocato, ecc.

La vita collettiva di oggi ha fatto sopravvenire invece la necessità di una efficienza complessiva del ruolo dell'architetto interdisciplinando le competenze, in un processo progettuale, fatto anche di autorizzazioni, di procedure amministrative, di compatibilità urbanistiche, di rapporti fra i contraenti ed i produttori, rendendo l'esercizio della professione una attività intimamente legata alla realtà ed alle variabili politiche economiche ed organizzative della società.

Dalla trasformazione del rapporto individuo-architetto, in quello collettività-architetto, di fatto l'attività professionale si è sfaccettata verso moltissimi indirizzi. Attualmente l'architetto è amministratore, dipendente di uffici pubblici, pianificatore e programmatore, storico, decoratore, arredatore, designer, ecc.

Il dibattito affrontato di recente dal Consiglio Nazionale degli Architetti a Roma, ha proposto proprio il tema dell'architetto nella società italiana, facendo emergere la grande difficoltà esistente nelle istituzioni che regolano la professione, che è sicuramente tra le più importanti e delicate del nostro tempo, perché ha risentito più di altre, delle trasformazioni che sono intervenute in seno alla società.

Una visione «interdisciplinare»

L'ordinamento professionale attuale, che risale al 1923, non si è ancora in alcun modo adeguato a queste trasformazioni e non ha portato, (e questo è più grave) in sede di ordini professionali a nessun tipo di proposta organica per il futuro.

All'inutilità del dibattito sulla identità disciplinare dell'architettura vista attraverso l'ottica corporativa degli ordini professionali, corrisponde, sul fronte dell'ordinamento universitario, una serie di provvedimenti, che stanno passando, dalla fase di gestazione, a quella attuativa, sulla strada di un rinnovato iter formativo per l'architetto.

L'Università, già con la prima riforma del 1970 aveva affrontato il problema delle Facoltà di Architettura, allargando enormemente il corpo delle discipline e portando a 98 le materie fra le quali l'allievo può liberamente scegliere le trenta, utili per pianificare gli studi fino alla laurea, valorizzando al meglio le proprie attitudini e capacità.

La legge di riforma universitaria n. 382 del 11.7.1980, nella quale viene espressamente prevista la sperimentazione di nuove forme organizzative per la didattica e la ricerca, introducendo ed istituzionalizzando la struttura dipartimentale, i dottorati di ricerca, ed i corsi di specializzazione, ha trovato le Facoltà di Architettura alle prese con il problema del loro nuovo ordinamento. Il problema si era posto con due alternative: la prima era indirizzata verso una struttura per corsi di laurea differenziati, la seconda verso un unico corso di laurea derivato da vari indirizzi o filoni disciplinari compresenti nelle facoltà.

Dall'esame critico dei possibili equivoci fra «filoni», «corsi di laurea», e «dipartimenti», ai fini della individuazione di una struttura degli studi, sempre più finalizzata a rispondere in termini di progettazione architettonica alle tematiche richieste della evoluzione della scienza e della tecnica, si è verificata la rispondenza delle attuali Facoltà alle istanze poste dal mondo della produzione. Si è riconosciuto che la «progettualità» è portata a concludersi in un fatto preciso che è l'oggetto della progettazione e che questa non può derivare da un iter sempre differente, ma deve derivare da una struttura universitaria articolata in una molteplicità di discipline per confluire in un unico corso di laurea.

Per il nuovo ordinamento delle Facoltà è stata scelta quindi la prima alternativa, escludendo la creazione di corsi di laurea differenziati.

I casi esistenti dei corsi di laurea in urbanistica di Venezia e di Reggio Calabria, sono stati accettati come un male peggioro da non ripetersi in futuro per evitare di ricadere nell'equivoco di settorializzare per specializzare una figura professionale che parte, per assunto, da una formazione culturale di tipo pluridisciplinare.

Il vero successo della scuola di architettura dalla sua nascita è riscontrabile in questa visione interdisciplinare che contiene in sé stessa i concetti della trasmissione della conoscenza durante il processo di formazione culturale dello studente.

Per l'approfondimento di tale conoscenza, è apparsa come necessaria la suddivisione del processo di formazione culturale in diversi filoni con lo scopo di consentire all'allievo di applicare le proprie attitudini e scelte congeniali a seguire meglio il corso degli studi e ad indirizzarlo verso le future scelte professionali.

Uno strumento flessibile

Il provvedimento per il riordinamento delle Facoltà di architettura prevede un unico corso di laurea per l'approfondimento di un processo progettuale suddiviso in quattro filoni: quello della progettazione architettonica, quello della tutela e del recupero del patrimonio edilizio storico ed architettonico, quello tecnologico e quello urbanistico.

I filoni possono essere individuati dallo studen-

te all'interno di una serie di aree disciplinari che tendono a coprire realmente le gamme di competenze professionali che la realtà produttiva richiede.

Tali aree sono definite come segue:

«area progettuale architettonica, area della progettazione territoriale ed urbanistica, area tecnologica, area impiantistica, area fisico-tecnica, area della scienza e tecnica delle costruzioni, area socio-economica, area della rappresentazione».

Da questa divisione per aree, la struttura delle materie, in fondamentali ed opzionali di indirizzo, costituisce un altro ambito di articolazione e di trasmissione della conoscenza e dei relativi approfondimenti finalizzati alle scelte di indirizzo formulate dal singolo allievo. In questa ottica il decreto per il nuovo ordinamento delle Facoltà, appare come uno strumento flessibile ed aperto a molte forme di sperimentazione didattica e culturale.

La configurazione in filoni per unità culturali, serve infatti, sia come uno strumento didattico, sia come riferimento verso un preciso indirizzo di tipo professionale. L'errore che occorre evitare è quello di identificare il filone con il dipartimento, che, viceversa, deve essere inteso come strumento indispensabile alla interrelazione fra i diversi filoni e le discipline.

Gli ulteriori approfondimenti disciplinari, potranno essere ottenuti, se le Facoltà lo ritengo-

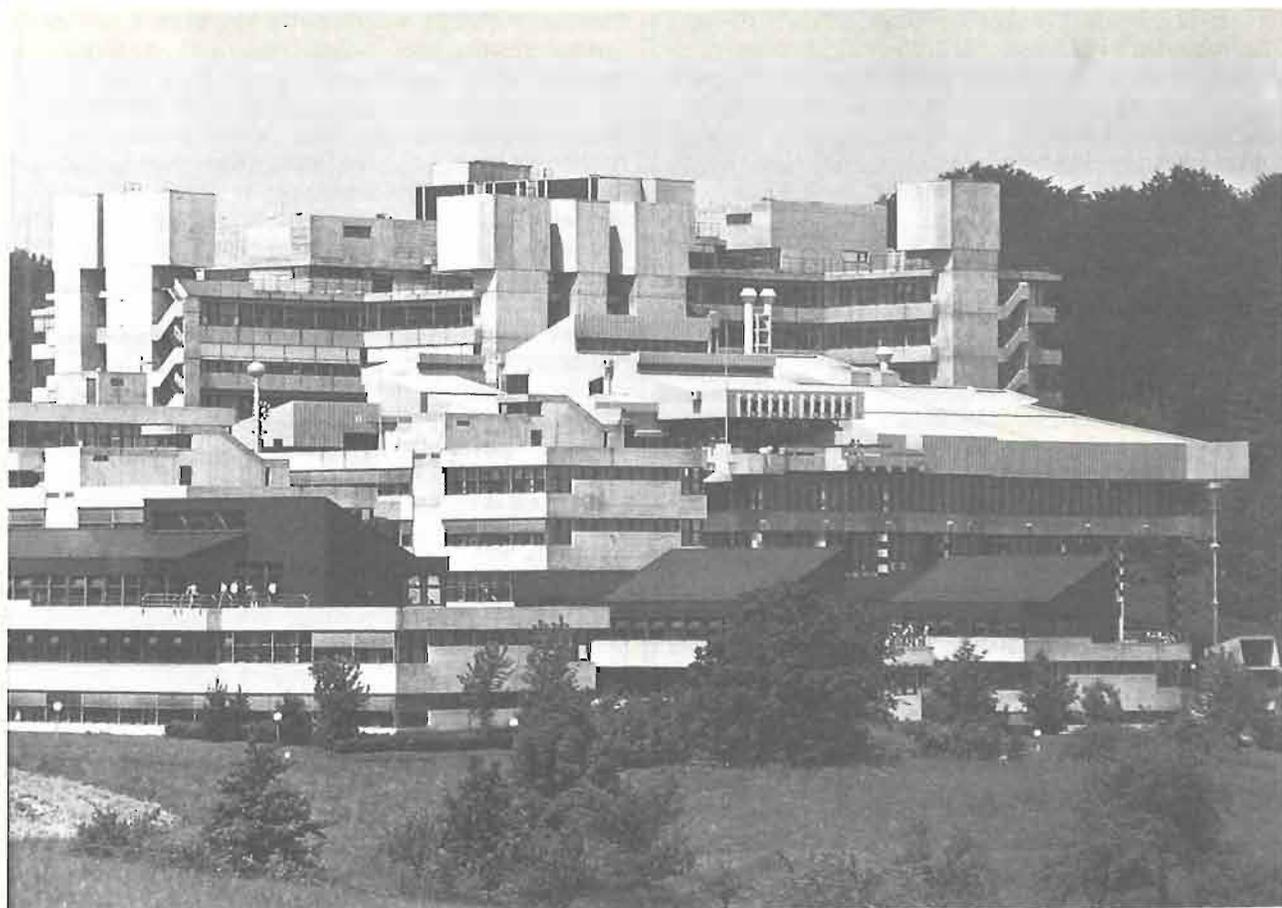
no necessario, attraverso l'istituzione dei corsi di specializzazione post-laurea.

Il provvedimento interviene prioritariamente, con un notevole apporto di novità, ad introdurre i contenuti di una problematica alla quale ancora gli ordini professionali non hanno dato soluzione.

A questo punto occorre applicarne efficacemente gli intendimenti nel prossimo quadriennio, destinato alla attività di sperimentazione, onde evitare che si producano fenomeni inflattivi nella proliferazione di nuove materie e discipline com'è avvenuto negli anni '70.

Occorrono delle verifiche sulla rispondenza degli indirizzi previsti con le reali esigenze della nostra società ed un esame attento delle interrelazioni esistenti fra le scuole di architettura e le altre scuole a contenuto tecnologico, scientifico ed umanistico, ai fini della definizione di possibili nuove strutture dipartimentali e di ricerca.

L'aspetto positivo da sottolineare ancora, è lo sforzo di aderire, da parte del provvedimento, alle mutate e mutabili esigenze di un contesto, senza per questo rinunciare alla essenza di una professione nata e fondata su uno strumento unitario di sintesi culturale, che si tende a riconsegnare al nuovo architetto, arricchito di tutte le nuove competenze richieste dal mondo moderno: la progettazione.





Le scuole di formazione del manager

di Giuseppe De Lucia Lumeno

L'azienda si configura da sempre come struttura complessa, il cui successo dipende in larga misura dall'intelligenza e dalla professionalità di chi la governa. La professionalità, a sua volta, non è una dote innata dell'uomo, ma va costruita e ricercata sia attraverso un impegno personale di approfondimento, che di norma si esplica all'interno dell'azienda, sia mediante la partecipazione ad occasioni formative e di aggiornamento extra-aziendali.

Scuola e azienda: un binomio inscindibile per chi vuole con serietà prepararsi a diventare un manager.

In occasione di un convegno organizzato dall'AIDOM, Carlo De Benedetti, Amministratore Delegato dell'Olivetti, su questo argomento così ebbe ad esprimersi: «Si è soliti affermare che in un dirigente le qualità personali contino più della competenza specifica. È una affermazione che contiene molta verità ma che va anche presa con estrema cautela, evitando di arrivare ad una sottovalutazione dell'importanza delle competenze specifiche. Io credo che un giovane che intende avviarsi verso la carriera del dirigente industriale debba avere una solida preparazione tecnico-professionale in un campo specifico, inquadrata in una solida cultura generale che gli assicuri, tra l'altro, una buona comprensione dei meccanismi macroeconomici, la conoscenza della storia industriale e sindacale, solidi elementi di psicologia, principi e tecnica dell'organizzazione, principi e tecniche della direzione, lingue (assolutamente indispensabili). La solida preparazione tecnico professionale non è certo sufficiente per fare un buon dirigente, determinate caratteristiche personali possono impedire anche ad un giova-

Anche l'arte di dirigere... si apprende «a scuola».

ne preparatissimo, di assumere responsabilità dirigenziali in senso proprio. Ma io sono portato a ritenere che una solida, rigorosa preparazione in un campo specifico tenda, nella complessa impresa odierna, a diventare una condizione necessaria. Per tanti motivi. Perché una tale competenza specifica è oggettivamente utile. Perché ben difficilmente un dirigente riesce a conquistare il rispetto dei suoi collaboratori se non è professionalmente qualificato in qualche direzione, se non ha un mestiere in mano. Perché l'acquisizione di una solida preparazione tecnico-professionale presuppone un duro tirocinio e quindi l'abitudine alla fatica, al metodo, all'impegno serio».

Come si vede, il rapporto tra scuola e mondo del lavoro è un problema antico ma sempre attuale. In Italia le prime iniziative datano agli anni '50, con la nascita, su modello americano, di alcuni istituti e scuole di formazione: l'ISIDA (Istituto superiore per imprenditori e dirigenti d'azienda) a Palermo, l'IPSOA (Istituto post-universitario per l'organizzazione aziendale) a Torino. I corsi effettuati in quegli anni risentivano fortemente della suggestione che la cultura manageriale americana aveva su non pochi imprenditori italiani e solitamente, si accompagnavano alle iniziative svolte dalle Università, dai centri di formazione aziendali e interaziendali: erano, in definitiva, metodologicamente scarsi e poco attinenti alla realtà italiana.

È solo a metà degli anni '60 e soprattutto negli anni '70 che si è consolidata l'offerta di formazione manageriale calata nella realtà del nostro paese: il CUOA (Consorzio universitario per gli studi di organizzazione aziendale) a Padova nel 1971, la SAA (Scuola di Amministrazione aziendale) a Torino nel 1973, l'IFAP (Istituto per l'addestramento e la formazione professionale) a Roma.

Tuttavia al di là del fiorire delle scuole, almeno stando al dato quantitativo, il discorso italiano del «master» rimarrebbe un fatto elitario, o addirittura marginale, se a renderlo di grande attualità non concorressero due circostanze:

a) il «master» è lo strumento specifico per colmare una carenza di cultura manageriale che da noi è particolarmente evidente;

b) negli anni a venire si assisterà in Italia ad una estensione di corsi universitari intermedi e questa modifica strutturale rilancerà, su basi completamente nuove, il tema del «master».

Ha scritto Vittorio Coda, professore ordinario alla Bocconi e direttore della S.D.A. (Scuola di direzione aziendale): «Vi sono oggi molte Facoltà universitarie che sfornano laureati senza una adeguata preparazione di management. E non mi riferisco a Facoltà prettamente umanistiche, ma a ingegneria chimica, industriale, giurisprudenza, scienze politiche e, con qualche isolata eccezione, perfino a economia e commercio. Per contro, esiste un bisogno crescente delle aziende e delle amministrazioni pubbliche di uomini che abbiano la preparazione necessaria a gestire l'innovazione e il potenziamento delle strutture produttrici di beni e servizi. Il «master» si pone come elemento di raccordo in questa esigenza». Ma che cosa è, quale significato assume nella nostra realtà economica il «master» e più in generale la «management education»?

Dieci anni fa l'esperienza del «master» era riservata a due categorie di giovani: quelli che con l'impegno nello studio si assicuravano una borsa per emigrare in America, e quelli che l'America l'avevano già nel programma concordato a tavolino con il padre benestante o nobile, comunque previdente. Oggi le cose sono notevolmente cambiate; una «superlaurea» è possibile ottenerla anche in Italia.

I corsi, di solito molto selettivi e costosi, durano dai nove mesi ai due anni accademici e impegnano a tempo pieno. Per iscriversi non occorre una laurea specifica a parte qualche eccezione, anzi può essere l'occasione per riconvertire un ciclo di studi senza sbocco lavorativo.

La struttura del «master», inteso ad approfondire i vari problemi dell'azienda nel suo complesso, prevede generalmente la divisione delle varie aree di ricerca in più periodi, concludendosi con la specializzazione.

Il «master» italiano più qualificato è quello rilasciato dalla Sda e organizzato dalla Bocconi di Milano. Non a caso infatti sta sempre di più di-

ventando la punta di diamante della business education in Italia. Abusando di alcuni slogans si potrebbe dire che è il risultato di varie esperienze e di una ricetta ambiziosa che combina in proporzioni diverse Mit (Massachusetts Institute of Technology), Ena di Parigi, Insead (Institut Européen d'administration) di Fontainebleau, London Business School, Harvard University, Stanford University. Il corso dura complessivamente quattordici mesi, inclusi i tre di specializzazione. I docenti, quasi tutti specializzati all'I.T.P. (Corso di perfezionamento internazionale per docenti di management) di Harvard, rappresentano una garanzia per la qualità della didattica e dell'insegnamento in generale. Sempre a Milano il Politecnico organizza invece un «master» specialistico in ingegneria della produzione a cui possono accedere solo laureati in ingegneria. Il corso ha come scopo la formazione di «industrial engineer», un ingegnere preparato ad affrontare i problemi aziendali di tipo organizzativo, già ampiamente affermato all'estero ma ancora poco conosciuto in Italia. Anche a Torino frequentando i corsi organizzativi nell'ambito della stessa Università è possibile ottenere un «master» in gestione aziendale: il corso ha la durata di quindici mesi. Quest'ultimo si caratterizza per l'interazione dei contenuti di tipo funzionale con altri di tipo metodologico, inseriti in diversi settori economico-organizzativi. C'è anche l'opportunità di conseguire un M.B.A. statunitense con il corso organizzato dall'Ifap a Roma in collaborazione con la Washington American University. Il corso di studi, che ha durata biennale, ha avuto inizio nel settembre del 1981 e verte su un impegnativo programma di specializzazione in discipline aziendali. Tale programma, diretto ad ottenere il «master», è particolarmente significativo in quanto, pur mantenendo tutti gli standards ed i titoli di un regolare M.B.A. statunitense, è stato realizzato a Roma con docenti in parte americani e in parte italiani. Il particolare che caratterizza questo M.B.A. è costituito dal fatto che i partecipanti debbono avere una buona conoscenza della lingua inglese, dato che i corsi si tengono in questa lingua. Il piano degli studi per il conseguimento del diploma comprende 14 corsi d'insegnamento fondamentali, 4 corsi di insegnamento specialistici e 2 di insegnamenti complementari. Altri «master» italiani o ad essi assimilabili sono quelli rilasciati dal Cuoa ad Altavilla Vicentina in organizzazione aziendale, e dall'Università di Palermo in gestione aziendale.

abstract

Managerial Training Schools

School and business-firm: the combination is inseparable, and has become traditional and taken for granted in the USA, Italy's early managerial training schemes, in the 1950's, were in fact modelled on American ones - for example ISIDA in Palermo and IPSOA in Turin. It was not until the 60's and 70's that models of training more adapted to the actual situation in this country were produced - with the founding of CUOA in Padova in 1971, SAA in Turin, and IFAP in Rome. Elitist training? The author stresses the need and the likely incidence of greater provision and use of this service, both because of the characteristic lack of managerial elements in the curricula of studies, and also because of the setting-up in the near future of intermediate university courses, in which the business school may well

prove to be an important element.

The article concludes with a brief note on some of the most widely-recognised masters degrees available in Italy today, ranging from that given by the SDA, organised by the Bocconi University in Milan, to the degree aimed at the training of industrial engineers provided by the Milan Polytechnic. Others are given by the Universities of Turin and Palermo (business management) and by Altavilla Vicentina (company management, organised by the CUOA).

The opportunity to study for an American MBA degree has recently been provided in Rome on the initiative of IFAP, in collaboration with the Washington American University. This is a two-year programme taught entirely in English.

résumé

Les écoles de formation des cadres

Ecole et entreprise: voilà un binôme inséparable, désormais traditionnel et acquis dans l'aire américaine, dont les modèles de formation des cadres ont, entre autres, inspiré dans les années 50 l'initiative italienne qui s'est traduite dans l'ISIDA à Palermo et dans l'IPSOA à Turin. Ce n'est que par la suite qu'une offre de formation répondant davantage à la réalité du pays s'est affirmée par la création (en 1971) du CUOA à Padoue, de la SAA à Turin, de l'IFAP à Rome. S'agit-il d'une formation destinée à des élites? L'auteur souligne l'exigence dans les années à venir d'une plus grande diffusion et utilisation de ce service, aussi bien en raison des lacunes traditionnelles du système scolaire en matière de direction des entreprises que en vue de la création, dans un proche avenir, de cours univer-

sitaires intermédiaires, vis-à-vis desquels la «business school» pourrait représenter un complément précieux.

L'exposé termine par un panorama des «masters» les plus renommés aujourd'hui en Italie: celui du SDA organisé par l'Université Bocconi de Milan, celui consacré à la formation de l'«industrial engineer» de l'Ecole Polytechnique de Milan, celui de l'Université de Turin, de Palermo (gestion de l'entreprise) et de Altavilla Vicentina (organisation de l'entreprise par le CUOA).

La possibilité d'obtenir un MBA américain a été récemment offerte à Rome à l'initiative de l'IFAP de concert avec la Washington American University: le programme prévoit deux ans d'études; l'enseignement est en anglais.

Uno sguardo agli altri paesi

La Francia

L'Insead (Institut Européen d'Administration des Affaires) ha sede a Fontainebleau, nelle vicinanze di Parigi, ed è «speciale» nella misura in cui si tratta di un organismo internazionale aperto al perfezionamento manageriale dei dirigenti del mondo intero. L'Insead fu creato vent'anni fa nel quadro di una nuova Europa. Oggi l'Europa ha cambiato aspetto e l'Insead ha portato il suo contributo adattando ed estendendo i suoi servizi ad una autentica formazione manageriale tramite i suoi programmi di perfezionamento.

Lo scopo dei programmi è rimasto inalterato: al di là del miglioramento delle conoscenze e delle tecniche, essi cercano di aiutare i partecipanti ai corsi nel loro ruolo e nel loro comportamento di manager e a sensibilizzarsi ai mutamenti politici ed economici del mondo.

Il programma generale dell'Insead per il 1982 è così organizzato: programma di gestione generale per dirigenti, programma per i giovani dirigenti, marketing europeo, finanza per i non specialisti, gestione finanziaria, finanza internazionale, strategie industriali, strategia e gestione dell'impresa, le risorse umane nell'organizzazione.

A queste attività di carattere generale si aggiungono altre attività: programma post-universitario per la formazione di 200 giovani; centro europeo di formazione permanente (Cedep). Quest'ultima è una associazione di imprese riunitesi per creare un programma di educazione permanente a favore dei propri dirigenti. Lo scopo che tale associazione si prefigge è quello di attualizzare il comportamento in funzione dei mutamenti economici e sociali del mondo.

Stati Uniti: Harvard Business School

La management education statunitense e in particolare quella di Harvard si fonda sull'intima connessione, sulla fusione tra la teoria e la pratica.

Non a caso la tecnica di insegnamento si basa sul «metodo dei casi», cioè sulla valutazione di un caso concreto in cui si è venuta a trovare una società o un determinato manager. In due pagine dattiloscritte distribuite ai partecipanti al corso il giorno precedente alla discussione è de-

scritto il caso con tutte le informazioni ritenute necessarie per ricavarne la soluzione. Durante la serata precedente alla discussione in classe, i partecipanti di un «can group» composto di otto persone analizzano, discutendovi animatamente sopra, il caso fra loro.

In questa fase il professore non interviene, ma mette a loro disposizione le tecniche di analisi. La soluzione unica e finale non esiste perché il divenire aziendale è sempre in continua evoluzione. Dall'esperienza concreta si possono individuare possibili alternative. A questo punto ecco aprirsi le porte dell'aula e apparire il Direttore Generale dell'azienda che è stata oggetto del «caso». Il Direttore Generale spiega perché ha agito in quel modo ed è pronto senza limitazioni di sorta a rispondere a qualsivoglia domanda gli «studenti» volessero fargli.

Così si realizza la fusione ideale tra teoria e pratica. Questo modo di operare, lavorare e studiare rappresenta il «miracolo» di Harvard.

«Management education» in URSS

In un articolo sulla «Revue Internationale du Travail» dell'Ico di Ginevra dell'ottobre 1980, L.A. Ksotin, primo vicepresidente del Comitato statale per il lavoro e gli affari sociali dell'URSS, sulla «management education» così scriveva: «Uno sforzo ingente è in corso per sviluppare la qualificazione degli specialisti. Il Consiglio dei ministri dell'URSS ha creato l'Accademia dell'Economia Nazionale, che è responsabile del riciclaggio e del perfezionamento del personale direttivo ad alto livello». Il ruolo centrale della «management education» nell'impresa socialista riceveva così la sua piena legittimità.

Dieci anni prima D.M. Gvishani in «Organizatsija i Upravlenie» (Organizzazione e gestione), aveva scritto: «Se il management capitalista è un mezzo di sfruttamento dei lavoratori, ciò avviene solo perché è messo al servizio dell'impresa privata, e non della razionalità sociale».

Il management come professione si affermava. L'accademico Rutkievic scriveva sulla «Pravda» nel giugno 1972: «I dirigenti di impresa costituiscono un distacco speciale dell'intelligenza sovietica».

Oggi fra istituti e Facoltà di management la cifra si aggira intorno ai 200. I programmi di studio comprendono i problemi dello sviluppo economico, lo studio della gestione e della pianificazione aziendale, i problemi sociali e psicologici di gestione, l'informatica. A fronte di questo sforzo di sviluppo manageriale tuttavia le tecniche del moderno management stentano a farsi luce. John Lublin, decano associato della Wharton School dell'Università di Pennsylvania, ha di recente confermato che i russi, preoccupati per il ritardo tecnologico sull'occidente, specie dal punto di vista delle applicazioni pratiche di management, hanno iniziato una serie di nuovi corsi per dirigenti intermedi e stanno valutando

l'istituzione di veri e propri programmi sul tipo americano dei MBA.

Imede

Fondata nel 1957, sotto la guida di esperti docenti dell'Harvard Business School, l'Imede (Institute of Management Development) di Ginevra, è un istituto indipendente anche se collegato all'Università di Losanna. Il suo scopo era quello di formare dirigenti e sviluppare in essi abilità manageriali. Nel 1972 l'Imede ha introdotto un programma post-universitario per il conseguimento del M.B.A. Fra i requisiti di ammissione c'è la conoscenza dell'inglese parlato e scritto, che è la lingua in cui vengono tenuti i corsi. Si richiede, inoltre, il superamento del GMAT (Graduate Management Administration Test) con un punteggio minimo fissato dall'Imede. Le materie sono quelle classiche di questo tipo di istituto e cioè: financial management, business policy, management accounting, management control system, marketing, quantitative analysis, the organization and its environments.

London Business School

Il suo vero nome è London Graduate School of Business Studies ed è stata fondata nel 1965. Essa rappresenta la punta di diamante delle scuole europee di formazione manageriale. I corsi fondamentali del programma M.B.A. sono:

the business environment, financial accounting, business information systems, operation management, business policy, finance. Come sopra accennato la scuola è ritenuta una delle più importanti Business School dell'Europa occidentale. Negli ultimi tre anni le iscrizioni ai programmi sono venute da oltre 50 nazioni e da 800 diverse organizzazioni.

Iese

Una scuola di management si identifica con il suo «hardware» costituito dalla sede, le strutture didattiche, biblioteca, sistemazione logistica dei partecipanti, struttura amministrativa e, ovviamente, col «software» costituito dai programmi di formazione proposti. Così è lo Iese (Instituto de Estudios Superiores de Empresa), centro dipendente dall'Università di Navarra (Pamplona) e la cui sede è a Barcellona, Avenida Pearson 23. Le strutture sono quanto mai efficienti e altrettanto si può dire dei suoi corsi. Dal punto di vista dei contenuti l'offerta di formazione manageriale si caratterizza principalmente per l'approfondimento delle aree funzionali fondamentali in azienda: marketing, finanza, controllo di gestione, tecnologie di produzione, relazioni esterne, sviluppo delle risorse umane. Il corso dura due anni accademici, e le lingue usate nello svolgimento dei corsi sono lo spagnolo e l'inglese.

Master: dove

SEDE	CORSO	DURATA	ISCRIZIONE	COSTO*	PROVE DI AMMISSIONE	AGEVOLAZIONI	LINGUA
London Business School Gran Bretagna	Master in business studies	2 anni accademici	Laureati in tutte le discipline preferibilmente con esperienza aziendale	3 milioni di lire per gli studenti Mec. 7 milioni per gli altri	GMAT	Borse studio	Inglese
Manchester Business School Gran Bretagna	Master in business administration	2 anni accademici	Laureati con esperienza aziendale	6 milioni di lire	GMAT	Borse studio	Inglese
Brunel University Henley on Thames Gran Bretagna	Master in business administration	2 anni accademici	Laureati con esperienza aziendale	11 milioni di lire	Colloquio		Inglese
Stanford University California (Usa)	Master in business administration	2 anni accademici	Neolaureati	14 milioni di lire	- GMAT - TOEFL (Test conoscenza inglese)	Borse studio	Inglese
Harvard University Boston (Usa)	Master in business administration	2 anni accademici	Neolaureati	14/15 milioni di lire	- GMAT - TOEFL	Borse studio - Prestiti	Inglese
Massachusetts Institute of Technology Cambridge (Usa)	Master of Science in Management	2 anni accademici	Laureati con almeno 1 anno di esperienza	13 milioni di lire circa	- GMAT - TOEFL		Inglese

SEDE	CORSO	DURATA	ISCRIZIONE	COSTO	PROVE DI AMMISSIONE	AGEVOLAZIONI	LINGUA
The Wharton School University of Pennsylvania a Philadelphia (Usa)	Master in business administration	2 anni accademici	Laureati in tutte le discipline	14 milioni di lire	- GMAT - TOELF		Inglese
Università di Lovanio (Belgio)	Master in business administration	9 mesi	Laureati in economia	6,8 milioni di lire	Test	Borse studio	Inglese
Iese (Istituto de Estudios Superiores de la empresa) Università di Navarra Barcellona (Spagna)	Master in Economia e Direzione d'Impresa	2 anni accademici	Laureati in tutte le discipline	8,6 milioni di lire	Test	Borse studio	Spagnolo Inglese
Università Bocconi Milano	Master in direzione aziendale	14 mesi	Neo laureati in tutte le discipline e laureati con esperienza lavorativa	4,8 milioni di lire	- Test - Discussione scritta di un caso aziendale - Colloquio	- Borse di studio - Prestiti tasso agevolato concessi dalla Banca Pop. di Milano	Italiano
Università di Torino Scuola di amministrazione aziendale (SAA)	Master in gestione aziendale	15 mesi	Neolaureati in: economia, ingegneria, scienze politiche, giurisprudenza, matematica, fisica, scienze naturali	3 milioni di lire circa	- Test - Colloquio	- Borse di studio di 2 tipi: per la quota di iscrizione e il mantenimento - Prestiti	Italiano
Politecnico di Milano	Master in ingegneria della produzione (MIP)	10 mesi	Laureati in ingegneria	3 milioni di lire circa	- Test - Colloquio	- Borse di studio	Italiano
Cuoa (Consorzio universitario per gli studi organizzazione aziendale) Padova	Master in organizzazione aziendale	Due anni accademici	- Neolaureati - Giovani quadri con preparazione a livello universitario	4 milioni di lire circa	- Colloquio	- Borse di studio - Prestiti sull'onore - Prestiti bancari	Italiano
Ifap (Istituto per la formazione e l'aggiornamento professionale) Washington American University Roma	Master in business administration	2 anni	- Neolaureati in tutte le discipline - Manager anche se non laureati	5,5 milioni	GMAT (Graduate Management administration test)		Inglese
Imede (Institute of Management Development) Università di Losanna (Svizzera)	Master in business administration	12 mesi	Laureati con almeno 2 anni di esperienza aziendale	8 milioni di lire circa	GMAT	- Prestiti a tasso agevolato concessi da banche italiane	Inglese
Cei (Center for education in international management) Ginevra (Svizzera)	Master in business administration	9 mesi	Laureati con 2 o 3 anni di esperienza	12 milioni di lire	GMAT Colloquio	- Prestiti a tasso agevolato	Inglese
Insead (Institut Europeen d'administration) Fontainebleau (Francia)	Master in business administration	10 mesi	Laureati in tutte le discipline preferibilmente con esperienza aziendale	15 milioni di lire circa	- Test lingue - GMAT - 2 Colloqui	- Borse studio - Prestiti bancari a tasso agevolato - Prestiti sull'onore	Inglese Francese

* Escluso vitto e alloggio



Il futuro dell'istruzione nel mondo

di Sabina Addamiano

L'ICED (International Council for Educational Development) ha dedicato un numero speciale della serie dei suoi contributi ad uno studio critico degli aspetti che caratterizzano il futuro dell'istruzione nel mondo (1). Il Rapporto è dovuto a Philip Coombs, uno specialista negli studi in campo educativo; egli si è avvalso della collaborazione di diversi organismi politici, culturali ed economici, per fornire un quadro quanto mai dettagliato ed esaustivo. Coombs non si sofferma tanto su ciò che è accaduto nel settore dell'istruzione negli anni '70; egli tenta piuttosto di individuare i punti critici e le prospettive che con tutta probabilità si apriranno all'istruzione negli anni '80 e '90, mettendo in guardia contro l'attesa di un nuovo intenso sviluppo a livello mondiale nel settore economico e conseguentemente educativo, ma non mancando di individuare alcuni segnali incoraggianti. Questo Rapporto Provvisorio (R.P.) anticipa dunque alcuni dei principali risultati emersi dalla rilevazione ICED allo scopo di promuovere osservazioni e commenti utili alla ste-

sura del rapporto finale.

In Italia, il Rapporto è stato ospitato in traduzione integrale nel «Quindicinale di note e commenti» pubblicato dal CENSIS (2). La traduzione è dovuta a G. Martinoli, che l'ha corredata di un commento puntuale, mirante non soltanto a integrare con osservazioni specifiche le tendenze rilevate da Coombs, ma anche ad ampliare il quadro da lui delineato mediante notazioni relative a situazioni economiche differenti sia da quella americana, sia da quella dei paesi in via di sviluppo.

Il Rapporto è diviso in due parti: nella prima si mettono a fuoco sei tendenze fondamentali dello sviluppo futuro dell'educazione, mentre la seconda individua sei punti critici specificamente relativi all'istruzione superiore. Dati il carattere e le finalità di questa rivista, passeremo rapidamente in rassegna la prima parte, per poi analizzare più a fondo la seconda, che tratta dell'istruzione superiore, integrando l'analisi fatta da Coombs con le note ed i commenti di Martinoli.

(2) G. Martinoli: *Crisi mondiale dell'educazione - Problemi presenti e futuri*. «Quindicinale di note e commenti», CENSIS 1981, n. 367-368.

Note sul Rapporto Coombs: gli anni novanta in prospettiva.

Sei tendenze di base nel futuro dell'istruzione

Questa prima parte dello studio di Coombs è una messa a fuoco di alcune tendenze che informeranno il futuro dell'istruzione. Esse sono:

- la rapida crescita dei fabbisogni sociali di educazione;
- l'aumento della pressione economica sull'istruzione;
- il deterioramento del mercato del lavoro;
- la trasformazione delle strutture dell'istruzione e gli squilibri persistenti;
- la pianificazione dell'istruzione, la burocrazia e la politica;
- il mutato contesto della cooperazione internazionale.

1: crescita rapida della domanda di educazione

Questo fenomeno è in atto in tutto il mondo; con «domanda educativa» si intende altresì la svariata serie di necessità che si manifestano lungo l'arco della vita, dovute a fattori di ordine ambientale, sociale, economico, e non necessariamente legate ad una istruzione istituzionalizzata. Qui si rilevano differenze nei paesi industrializzati rispetto a quelli in via di sviluppo; la domanda dei primi è dovuta

all'introduzione di nuove tecnologie e conseguentemente tipologie professionali - e si configura quindi spesso come riqualificazione o aggiornamento professionale - mentre i secondi hanno soprattutto urgenti necessità di scolarizzazione, dovute anche all'incremento demografico.

2: stretta finanziaria sull'istruzione

Il restringimento delle possibilità economiche verificatosi negli anni '70, e aggravato da inflazione e recessione, ha determinato una riduzione della parte dei vari bilanci nazionali accordata all'istruzione. Ciò è dovuto in parte al trattamento di favore riservato al settore istruzione nel bilancio della spesa pubblica durante gli anni '50 e '60; trattamento utile, ma che non poteva protrarsi indefinitamente. Negli anni '80 saranno determinanti, a questo proposito, due fattori: crescita economica e priorità accordata al settore istruzione. Occorrerà comunque, nota Coombs, ridurre i costi di espansione del settore, perché qualsiasi restrizione drastica del settore stesso si rivelerebbe inutile.

3: deterioramento del mercato del lavoro

A proposito di questo aspetto, Coombs sottolinea come, tra la fine degli anni '60 e gli anni '70, si sia passati da una situazione di carenza di manodopera specializzata ad una di crescente eccedenza, situazione peraltro inasprita dalla comparsa sul mercato del lavoro dei laureati e diplomati degli anni '70, e dalla domanda di occupazione femminile, specie nei paesi industrializzati. Probabilmente il calo demografico di questi ultimi porterà nei prossimi anni a un lieve miglioramento della situazione.

4: trasformazione delle strutture dell'istruzione e squilibri persistenti

Lo sviluppo economico dei paesi industrializzati, nota Coombs,

ha avuto in Europa l'effetto di orientare la «piramide educativa» verso la scuola secondaria e specialmente post-secondaria, mentre per esempio in Canada si è mirato all'estensione dell'accesso alle strutture scolastiche a più vaste masse di giovani e adulti.

Nei paesi in via di sviluppo - sebbene l'obiettivo dichiarato fosse quello di creare in venti anni (1960-1980) un intero sistema dell'istruzione - si è spesso perseguita, invece, una politica di espansione dell'istruzione a livello medio e superiore, piuttosto che inferiore. A ciò si aggiungano squilibri geografici tali da permettere addirittura di parlare della compresenza di due sistemi dell'istruzione, uno urbano ed uno rurale. Ciò è particolarmente evidente, contro le attese, in America Latina piuttosto che in Asia ed Africa. Bisognerà soprattutto, afferma Coombs, tentare di ridurre questa disparità tra situazione urbana e rurale, e soddisfare i bisogni di istruzione della maggioranza contadina povera.

5: pianificazione dell'istruzione, burocrazia e politica

A questo proposito, l'Autore nota come ci sia necessità di rendere maggiormente flessibile un sistema educativo definito negli anni '60 e '70. Tale flessibilità potrà essere ottenuta con:

— introduzione delle innovazioni più urgentemente necessarie nel sistema educativo tradizionale;

— decentramento della pianificazione e suo adattamento alle necessità locali;

— promozione e creazione di nuovi tipi di istruzione non istituzionalizzata.

È necessario, per questo, che gli impedimenti burocratici a questo tipo di sviluppi vengano soppressi. Riguardo alla pianificazione, Coombs prevede anche una sempre più stretta interazione tra sistemi educativi ed azione politica.

6: il mutato contesto della cooperazione internazionale

Nell'analizzare questo aspetto

del problema dell'istruzione, l'Autore nota che gli anni postbellici furono testimoni di una crescita della cooperazione internazionale relativa all'istruzione oltre ogni possibile previsione positiva. Sorsero decine e decine di organizzazioni governative, intergovernative e non governative, che divennero parti attive in scambi di studenti e studiosi tra paesi di tutti i tipi, al fine di fornire assistenza tecnica e materiale per aiutare i paesi in via di sviluppo a costituirsi un proprio sistema educativo e, allo stesso tempo, per tentare di creare una maggior comprensione reciproca tra i paesi, nell'ambito di una crescente interdipendenza. Questa attività fu molto stimolante per coloro che erano coinvolti nel processo di cooperazione. Sebbene l'aiuto «esterno» - come veniva chiamato - fosse generalmente concepito come un flusso unidirezionale di aiuti dai «donatori» ai «ricevitori», molti educatori interessati a questo processo compresero presto che si trattava di uno scambio reciprocamente utile. Raggiunto il suo vertice nel corso degli anni '60, il movimento di cooperazione allo sviluppo ha conosciuto successivamente una costante diminuzione, per una serie di note ragioni, tra cui la riduzione della parte dei vari bilanci destinata all'istruzione. A ciò deve aggiungersi il fatto che la cooperazione continua a svolgersi sulle linee direttive tracciate dieci e più anni or sono, ma senza l'atmosfera di entusiasmo che ne caratterizzava i primi anni. Si notano infatti, nelle organizzazioni ufficiali preposte alla cooperazione, una crescente burocratizzazione e politicizzazione, che vanno a detrimento della loro impostazione di fondo. Tali organizzazioni debbono dunque, secondo Coombs, individuare per il prossimo decennio delle modalità di rinnovamento che permettano loro di essere più efficaci.

Un altro fattore indirizza tali organizzazioni verso un compito di questo genere: la generale convinzione che la cooperazione sia ora da intendersi come

reciproco scambio di vantaggi tra partners autonomi, dovuta anche al fatto che molti paesi in via di sviluppo sono ora maggiormente capaci di provvedere in proprio alle loro necessità, anche culturali.

Una componente di singolare interesse è costituita invece - e l'Autore non manca di rilevarla - dalla possibilità di una cooperazione *orizzontale* tra paesi in via di sviluppo. La loro esperienza in questo settore rende infatti spesso possibile lo scambio di molte esperienze più utili di quelle che si possono mutuare dai paesi già industrializzati.

L'Autore conclude questo punto prevedendo, per gli anni '80, una struttura estremamente diversa da quella finora assunta per la cooperazione internazionale nel settore dell'istruzione.

Sei punti critici relativi all'istruzione superiore

Questa seconda parte del lavoro di Coombs affronta più da vicino le ripercussioni delle tendenze delineate nella prima parte sulla istruzione superiore e in particolare su:

- crescenti fabbisogni di apprendimento e domande di istruzione;
- prospettive di impiego per i neo-laureati e neo-diplomati;
- inasprimento delle condizioni finanziarie;
- disparità educative;
- pianificazione, gestione e amministrazione;
- cooperazione internazionale.

Aggiungeremo le note di commento di Martinoli in appendice ad ogni punto, così da offrire un quadro della situazione ampio ed integrato, come dicevamo all'inizio, da osservazioni relative a situazioni socio-economiche non direttamente riferibili né ad un modello di sviluppo industriale avanzato, quale quello americano, né a quello tipico dei paesi in via di sviluppo.

1: crescenti fabbisogni di apprendimento e domande di istruzione

punto viene analizzato considerando separatamente i paesi industrializzati e quelli in via di sviluppo.

Per quanto riguarda i primi, Coombs rimanda alle osservazioni fatte nella prima parte del suo studio: egli sottolinea cioè la necessità di considerare la domanda latente di apprendimento, orientata verso tipi di istruzione non convenzionali, che soddisfino i bisogni presenti e futuri di gruppi sociali e individui particolari. Questa domanda sarà, nei paesi industrializzati, resa più impellente dal fatto che il calo demografico orienterà un numero di persone sempre maggiore verso una istruzione *superiore* di massa. Le istituzioni che impartiscono questo tipo di istruzione debbono perciò fin da ora mettere allo studio programmi che consentano loro di far fronte alla domanda crescente e contemporaneamente le rendano capaci di impartire l'istruzione in maniere non convenzionali. Nell'Europa dell'Est, una parte assai considerevole della popolazione studentesca consegue regolari titoli di studio in scuole serali, part-time o per corrispondenza. Queste istituzioni sono destinate a soddisfare, nei prossimi anni, una crescente domanda di istruzione rispetto alle istituzioni tradizionali.

Uno dei principali problemi per gli anni '80 nei paesi industrializzati è la definizione di un ruolo per le università - in considerazione delle loro fondamentali funzioni - tale che esse possano contribuire effettivamente alla realizzazione dei nuovi obiettivi di sviluppo delineati negli anni '70, tra cui rimane fondamentale quello dello sviluppo rurale.

I paesi in via di sviluppo, che hanno finora concentrato i loro sforzi sulla creazione di un sistema di istruzione superiore, debbono ora sganciare queste loro istituzioni dai modelli esteri finora seguiti, e adattarle ai loro bisogni, condizioni e culture, nonché alle loro risorse estremamente limitate. Essi, inoltre, necessitano di sistemi diversificati, per far fronte agli importanti mutamenti verificatisi nella

domanda educativa.

A proposito di questo punto, Martinoli osserva che il ruolo dell'istruzione superiore è decisivo per il progresso di una società, ma non è il solo. Egli ritiene opportuno distinguere due livelli del fabbisogno educativo: un livello in cui questo bisogno è latente e generalizzato, ed uno in cui si configura nettamente come domanda di istruzione superiore, intesa come strumento di qualificazione rispetto al mondo del lavoro. Secondo Martinoli, bisognerebbe tentare di ridurre il divario tra queste due forme di domanda, mettendosi allo studio dei bisogni reali delle società in trasformazione, e individuando quindi potenziali studenti attualmente trascurati a causa della struttura delle istituzioni che forniscono l'istruzione superiore.

Riguardo all'esplosiva domanda di istruzione superiore che con ogni probabilità avrà luogo nei paesi in via di sviluppo, Martinoli sottolinea gli svariati e complessi problemi derivanti dall'inserimento di giovani provenienti da questi paesi nelle istituzioni universitarie dei paesi industrializzati. Egli affaccia l'opportunità di istituire nei vari istituti il numero chiuso, senza peraltro operare discriminazioni razziali o nazionalistiche, per garantire un reale equilibrio tra numero degli studenti e capacità delle istituzioni destinate ad accoglierli.

Tra gli altri suggerimenti, sono da segnalare la proposta di programmi diversificati e quella di accordi diretti tra varie università, più agili e flessibili di quelli stipulati tra le organizzazioni internazionali, nonché quella di «filiali decentrate» all'estero delle università stesse.

Viene inoltre auspicata una più stretta collaborazione tra il mondo dell'industria e quello della ricerca, così da dar luogo ad un proficuo scambio di tecniche e metodologie di ricerca.

2: prospettive di impiego per i neo-laureati e i neo-diplomati

Negli anni '70, nota Coombs, si è verificato un generale restrin-

gimento delle prospettive di impiego per queste categorie, indipendentemente dalla situazione socio-economica dei singoli paesi. Il fenomeno era attribuito all'incapacità da parte delle strutture universitarie di fornire conoscenze adeguate, oppure all'eccedenza di offerta rispetto alle reali necessità del mercato. Esso è stato comunque molto più preoccupante nei paesi in via di sviluppo che non in quelli industrializzati; nei primi c'è disoccupazione reale, mentre nei secondi si è determinato un «effetto di rimbalzo» per cui la disoccupazione è scesa progressivamente di livello, finché coloro che erano forniti del più basso livello di istruzione rimanevano realmente disoccupati. Data l'importanza del processo di adattamento reciproco tra occupazione ed istruzione, occorre, secondo Coombs, delineare con una qualche sicurezza le prospettive di impiego per neo-laureati e neo-diplomati per gli anni '80. Sebbene esse siano legate a numerosi fattori, variabili di anno in anno e di paese in paese, è tuttavia da escludersi con certezza, a parere di Coombs, una crescita della domanda di laureati come quella che si verificò nel corso degli anni '50 e '60. I paesi industrializzati potrebbero presentare qualche possibilità in più (dovuta al calo demografico) rispetto ai paesi in via di sviluppo, i cui laureati avranno prospettive occupazionali molto inferiori a quelle che avrebbero avuto, a parità di titoli, dieci o venti anni fa. In questa situazione, una nota positiva è data dalla possibilità di sostituzione, specie nei paesi africani, degli esperti stranieri con tecnici locali altamente qualificati. Martinoli si dichiara concorde, in linea di massima, con le osservazioni di Coombs, ma analizza più da vicino il fenomeno della disoccupazione intellettuale. Questa può essere dovuta anche alla diminuita qualità professionale di coloro che si laureano oggi, ma è difficile esprimere valutazioni che coprano ogni situazione reale. Inoltre, l'«effetto di rimbalzo» di

cui Coombs parla non determinerà affatto, secondo Martinoli, una maggiore professionalità nell'assolvere ai compiti lavorativi, bensì una profonda demotivazione nei confronti del lavoro. È proprio la motivazione nei confronti del lavoro che le istituzioni che impartiscono l'istruzione non riescono a dare. Oppure, secondo un'altra ipotesi affacciata dallo stesso Martinoli, è possibile - specie nei paesi emergenti - che la classe dirigente si riveli incapace di utilizzare al meglio le risorse umane fornite dalle Università.

Bisogna altresì tener conto, secondo Martinoli, della necessaria interazione tra studio e concreta esperienza lavorativa; ove questa interazione manchi, le conoscenze teoriche non trasformano i giovani in effettive forze di lavoro.

Infine, occorre considerare che, come all'inizio di ogni processo di sviluppo tecnologico vi è un ingente bisogno di tecnici ed esperti di programmazione, così, ogni volta che questo processo di programmazione è compiuto, si determina una dequalificazione di attività inizialmente considerate delicate e complesse.

3: inasprimento delle condizioni finanziarie

La stretta finanziaria che Coombs identificava nella prima parte di questo lavoro come una delle tendenze di base degli anni '80 nello sviluppo dell'istruzione, sarà a suo parere particolarmente grave nei paesi in via di sviluppo.

Ciò è particolarmente vero per l'istruzione superiore, in quanto anche gli aiuti internazionali si vanno canalizzando verso l'istruzione primaria e non istituzionalizzata.

Tentare semplicemente di ridurre il numero degli iscritti alle facoltà ad alto costo per indirizzarli verso facoltà meno costose non costituisce, a parere di Coombs, una soluzione del problema. Occorre invece reperire nuove fonti di finanziamento, una delle quali potrebbe essere la richiesta di una maggiore par-

tecipazione degli studenti ricchi ai costi dell'istruzione superiore. Altra possibilità è quella di far pagare una tassa ragionevole agli studenti «non convenzionali» e agli adulti lavoratori che hanno un reddito proprio e che potrebbero, in alcuni casi, essere rimborsati dal datore di lavoro. Altre potenziali fonti di entrate vanno ricercate in specifico per ogni paese, utilizzando però, avverte Coombs, solo quelle i cui costi di gestione non superino le possibili entrate.

Le resistenze che i vari tipi di innovazione in questo settore potranno incontrare non sono, a parere di Coombs, che la riprova evidente dell'urgenza della loro attuazione.

Martinoli concorda sostanzialmente con Coombs nell'analisi di questo aspetto del problema dell'istruzione. Egli si domanda però se la società, preoccupandosi di non limitare l'accesso all'istruzione superiore ai soli ceti abbienti, non abbia di fatto in questi ultimi anni ammesso un numero troppo grande di giovani all'istruzione superiore. A questo proposito, egli ipotizza l'introduzione di una selezione preliminare all'accesso all'istruzione superiore, e mirante ad accertare non solo le capacità intellettive, ma anche le attitudini al lavoro e la volontà dei candidati all'istruzione superiore. Considerazioni di questo genere conducono Martinoli ad affermare che sarebbe necessaria una considerazione della singola istituzione universitaria più vicina al modello dell'impresa, con tutti gli aspetti organizzativi e gestionali relativi. Tra i problemi da affrontare, il decentramento amministrativo e territoriale e l'autonomia culturale. Dal punto di vista dei docenti, Martinoli propone la corresponsione di indennità di trasferimento, considerando il contributo fornito da ciascun docente all'istituzione di cui fa parte.

4: disparità educative

Senza entrare nel dibattito sorto durante gli anni '70 sui reciproci rapporti tra disparità sociali e disparità educative, l'Autore evi-

denza qui l'inadeguatezza di una teoria sociale che leghi in un rapporto rigido di causa ed effetto le disparità sociali e quelle educative o viceversa. Egli sottolinea invece i progressi compiuti nel colmare alcune disparità educative, sebbene essi siano modesti e inferiori alle grandi attese di vent'anni fa. Per quanto riguarda la diversità di sesso, in tutti i paesi, tranne l'Africa, è cresciuto considerevolmente il numero di ragazze che godono di istruzione superiore, con notevoli differenze, però, da paese a paese.

In generale, la bassa concentrazione di donne iscritte alle istituzioni che impartiscono l'istruzione superiore è riscontrabile in paesi in cui sono bassi i tassi complessivi dei fruitori di istruzione superiore, e dove fattori religiosi profondamente radicati impediscono l'eguaglianza tra uomini e donne nell'istruzione e nel lavoro. Al contrario, la percentuale di iscrizioni femminili è generalmente aumentata in modo enorme ovunque si sia verificata una espansione dell'istruzione superiore.

Il problema fondamentale a proposito di questo punto è che le disparità nell'istruzione superiore non fanno altro che perpetuare disparità sostanziali nell'istruzione primaria e soprattutto secondaria.

Nei prossimi anni si verificherà a parere dell'Autore un ulteriore avanzamento verso la parità in questo settore, con differenziale intensità da paese a paese ed un rallentamento, nei paesi in via di sviluppo, dovuto all'eccedenza di offerta sul mercato del lavoro.

Altro problema relativo alle disparità educative è quello costituito dalla presenza di due sistemi quasi indipendenti dell'istruzione, uno urbano ed uno rurale. A questo proposito sussistono ancora drammatiche differenze tra paesi industrializzati e paesi emergenti, tali che in questi ultimi molti giovani mancano addirittura di una completa educazione primaria. Un miglioramento in questo settore sarà possibile solo se le scuole urbane e l'istruzione

superiore non continueranno ad assorbire la gran parte delle risorse destinate all'istruzione. Per quanto riguarda le disparità economiche, è possibile che esse si accentuino in futuro, dato che sono le più difficili ad eliminarsi per la loro stessa modalità di trasmissione, essenzialmente familiare. Ciò è vero soprattutto in quei paesi che 25 anni fa avevano una capacità di fornire istruzione scarsa o inesistente.

Se è vero che l'istruzione da sola - conclude Coombs - non elimina le disparità dovute sostanzialmente alle condizioni socio-economiche, è vero anche che essa costituisce una componente essenziale di ogni strategia a largo raggio mirante a ridurre le più evidenti disparità, in ogni tipo di società.

Ciò che va tenuto presente è che l'istruzione contribuisce nel modo più profondo alla trasformazione e alla giustizia quando sul piano sociale, politico ed economico si prendono decisi provvedimenti miranti allo stesso obiettivo. Sulla scorta dei movimenti per i diritti dell'uomo sorti negli anni '70, è da prevedersi dunque per questo decennio che lo sforzo volto all'eliminazione di queste disparità sarà più intenso.

Martinoli sottolinea a questo proposito la necessità che ciascun paese adegui sostanzialmente il proprio sistema dell'istruzione alle sue reali necessità interne, col rischio, altrimenti, di incrementarle anziché ridurle.

Il problema dell'inserimento femminile viene preso in considerazione dall'angolazione delle società medio-avanzate, in cui si verifica un inserimento tardivo delle donne nel mondo del lavoro, dopo che i compiti familiari sono stati assolti.

Anche il problema delle disparità geografiche viene affrontato con particolare riguardo alle società più evolute, in cui si verificano fenomeni come l'urbanizzazione di massa, la creazione di periferie e di bidonvilles, che non trovano paralleli nei paesi emergenti. Il problema della fusione di più culture e del

loro rapporto con la strutturazione del sistema dell'istruzione si fa in questi casi particolarmente grave.

Oltre a questi fattori, è da considerare il movimento migratorio dai paesi più poveri a quelli più ricchi. Questo tipo di interazione di popolazioni diverse va studiato caso per caso, prospettando ogni volta le soluzioni più adeguate.

Anche Martinoli, comunque, prevede un aggravarsi delle disparità socio-economiche per il prossimo decennio, specie per quanto riguarda la stratificazione sociale acquisita mediante la preminenza culturale.

5: pianificazione, gestione e amministrazione

Per quanto riguarda questo punto, Coombs rileva i profondi mutamenti verificatisi nell'ultimo venticinquennio all'interno delle strutture universitarie, che hanno dovuto affrontare il problema della pianificazione e gestione in modo del tutto nuovo, tentando cioè di individuare chi si dovesse far carico della pianificazione stessa. A tutt'oggi, nessun paese sembra aver trovato soluzioni pienamente soddisfacenti, sebbene la nota dominante sia stata una grande disponibilità allo scambio di esperienze tra paesi diversi.

In questo settore, osserva Martinoli, il problema maggiore consiste nel definire l'equilibrio tra autonomia delle singole istituzioni universitarie e scelta di programmi e indirizzi comuni. Qui vi sono ampi spazi per una decisa spinta innovatrice, anche sul piano delle nuove tecnologie da introdurre nei processi di apprendimento. L'ultima nota di questo paragrafo è dedicata ad un problema molto importante, ma purtroppo poco sentito nel nostro Paese: quello della formazione dei formatori, che all'interno di questo quadro innovativo assumono grandissima rilevanza.

6: cooperazione internazionale

Già alla fine della prima parte, l'Autore aveva ampiamente trat-

tato il punto che maggiormente ci interessa, quello della cooperazione internazionale per la promozione del settore istruzione, e sottolineato la necessità di far emergere dalle stesse istituzioni che impartiscono l'istruzione superiore la definizione di nuovi obiettivi. Essi sono altresì indispensabili per adattare tutti i rimanenti settori dell'istruzione ai diversi problemi emersi negli ultimi anni.

A puro titolo di esemplificazione, l'Autore elenca quindi cinque punti che, a suo giudizio, meritano una particolare attenzione, avvertendo che le sue indicazioni su pianificazione, gestione e amministrazione sono già state esposte nel corso del relativo paragrafo.

Resta rilevante, nell'ambito della cooperazione, lo scambio di studenti da un paese all'altro; la direzione di questo scambio resta la stessa, ma continua ad aumentare il numero degli studenti. La stragrande maggioranza di questi si mantiene con mezzi propri, e proviene quindi da famiglie relativamente facoltose. Più della metà di questi studenti segue studi universitari inferiori, mentre la stragrande maggioranza degli studenti che fruiscono di borse di studio governative o fornite da associazioni internazionali segue studi più avanzati. Gli studenti non mantenuti da borse di studio sono generalmente «programmati» in modo meno scrupoloso dei borsisti per riportare in patria nuove conoscenze e capacità, di grande importanza per i bisogni del loro paese. Questi ultimi sono anche meno soggetti a fermarsi stabilmente nel paese in cui studiano.

Relativamente ai soggetti di studio, nota Coombs, quelli attualmente preferiti dagli studenti stranieri sono ingegneria, scienze commerciali e scienze sociali, almeno a giudicare dall'esperienza statunitense. C'è stato invece un calo di interesse per settori di fondamentale importanza nei paesi emergenti: sanità, agricoltura ed alimentazione.

Sorge dunque il problema, per i paesi ospiti, di adattare corsi e

strutture a questi nuovi studenti, nonché di decentrare eventualmente le loro istituzioni negli altri paesi.

I paesi in via di sviluppo hanno invece il problema di incoraggiare coloro che hanno studiato all'estero a riportare in patria il bagaglio di conoscenze acquisite.

Un'occasione particolarissima di cooperazione tra paesi industrializzati e paesi emergenti è quella data dalla necessità di organizzare il sistema dell'istruzione nelle aree rurali povere. Il nuovo approccio che si richiede per questo problema dovrà integrare diversi settori fondamentali (piccola industria, viabilità e irrigazione, sanità ed alimentazione) e sviluppare strumenti di intervento in grado di connetterli. Deve trattarsi insomma di una strategia complessiva, e non di singoli interventi isolati, che richiederà la definizione di nuove tecniche operative.

Le istituzioni che forniscono l'istruzione superiore possono fornire notevoli contributi su alcuni punti;

— creazione di nuovi sistemi sanitari rurali;

— incremento della produttività agricola e conseguentemente del reddito dei piccoli agricoltori;

— diffusione di un sistema di effettiva scolarizzazione primaria di massa nelle campagne, e di educazione non-formale per giovani e adulti;

— modificazione delle istituzioni statali non conformi alle specifiche necessità locali.

Questi compiti, è vero, sono molto lontani da quelli tradizionalmente assegnati all'università; ma essa dovrà dimostrare di saperseli assumere, dimostrando così anche l'utilità degli investimenti nel settore dell'istruzione superiore.

Inoltre, nel settore dello sviluppo rurale la cooperazione è possibile in senso realmente bilaterale, visto che nei soli paesi industrializzati il problema della scolarizzazione primaria nelle aree rurali tocca complessivamente circa 50 milioni di persone.

Un altro punto importante su

cui la cooperazione può utilmente applicarsi è quello dello sviluppo tecnologico dei paesi emergenti, tenendo però ben presente che non è possibile trasferire di peso modelli di sviluppo occidentali in questi paesi. Si pone a questo punto una domanda: fino a che punto i paesi in via di sviluppo sono capaci di esprimere delle proprie modalità di approccio ai problemi, che tengano conto anche nella cooperazione, dei loro retroterra economici e culturali? Coombs si mostra ottimista a questo proposito, avvertendo però ancora una volta che il processo richiederà del tempo, nonché la scoperta e l'apprendimento di nuove modalità di intervento.

La cooperazione può intervenire efficacemente anche su un altro aspetto della comunicazione tra i vari paesi: quello della conoscenza delle lingue straniere. Stranamente, nota Coombs, sebbene l'importanza che questa riveste sia enorme, non le si è dato lo spazio che avrebbe dovuto avere. Essa si qualifica dunque come un altro importante obiettivo per i programmi di cooperazione di questo decennio.

Da tutto quanto detto sopra, è evidente la necessità di nuovi approcci alla cooperazione in campo educativo; questa non può più riproporsi nei termini e con gli strumenti di dieci anni fa, dato anche il maggior numero di organizzazioni che prendono parte al processo di cooperazione stesso.

Proprio questo diverso orientamento richiederà a tutti degli sforzi al fine di un adattamento che - tenuto conto delle svariate dimensioni di queste organizzazioni, che vanno dai gruppi di volontari alle associazioni internazionali - possa far occupare a ciascuna il posto in cui le sue peculiari caratteristiche possano essere utilizzate al meglio. Le stesse strutture della cooperazione sono mutate col passare del tempo e con l'acquisizione di una sempre maggiore esperienza, e hanno mostrato capacità di adattamento diverse; molte sono precocemente

invecchiate, perdendo in flessibilità o restando sempre più coinvolte in conflitti politici.

A questo punto, conclude Coombs, si tratta di:

— individuare i nuovi obiettivi della cooperazione in campo educativo;

— sviluppare le capacità di conseguirli in tutte le diverse organizzazioni esistenti, senza schematizzazioni preconcepite riguardo all'«area di intervento» di ciascuna.

Ciò potrebbe fornire una veduta d'insieme del problema dell'istruzione, in base alla quale ogni organizzazione potrebbe riesaminare più rigorosamente le proprie capacità, funzioni e prospettive future (come pure le proprie limitatezze e inadeguatezze).

Questo fatto potrebbe chiarire le modalità di divisione del lavoro tra queste organizzazioni, e aprire prospettive future di cooperazione.

Come ultimo punto, sarebbe quindi possibile individuare carenze presenti e non ancora colmate, come quelle sopra delineate, e promuovere la ricerca, al fine di trovare il miglior modo di soddisfarle.

Commentando questo ultimo punto, Martinoli afferma di nutrire forti perplessità sulle modalità di assegnazione delle borse di studio per paesi esteri da parte dei paesi emergenti.

Egli ribadisce l'importanza, in questi ultimi, del ruolo dei quadri intermedi dell'amministrazione più che dei politici in senso stretto, e afferma che proprio in questo settore è necessaria una azione educativa in senso lato, mirante alla promozione dello spirito di iniziativa e delle capacità realizzatrici, piuttosto che una mera trasmissione di metodologie e tecniche. Manca, inoltre, nella classe dirigente di molti paesi in via di sviluppo, un approccio scientifico ai problemi, vale a dire la capacità di affrontarli con razionalità e senso critico.

Ribadita la necessità di una approfondita conoscenza della lingua straniera, il commento di Martinoli si conclude con un'esortazione a non rendersi

eccessivamente dipendenti dalle organizzazioni della cooperazione, ma ad assumersi re-

sponsabilmente un ruolo nel processo di sviluppo dell'istruzione.

abstract

The crisis of education

This article illustrates the provisional findings of a survey by Philip H. Coombs on the trends that typify education over the next 10 or 20 years, with special reference to higher education. They analyze the administrative, financial and occupational aspects of education, and place great stress on the role of international cooperation in education.

The Coombs Report is provided with notes by G. Martinoli, President of CENSIS, who provides comments on the socio-economic situations that are typical of medium/advanced countries, thereby completing the picture painted by Coombs, who analyzes the situation in America and the developing countries.

résumé

Crise mondiale de l'éducation

Dans cet article, on relate les résultats provisoires d'une enquête réalisée par Philip H. Coombs, portant sur les tendances qui caractériseront l'enseignement dans les 10 ou 20 prochaines années, eu égard en particulier à l'enseignement supérieur, en analysant ses différents aspects administratifs, économiques et occupationnels et en accordant une attention particulière au rôle de la

coopération internationale dans le secteur de l'enseignement. Le Rapport Coombs est assorti d'un commentaire de G. Martinoli, président du CENSIS, qui par des notes relatives à des situations socio-économiques propres aux pays moyennement développés complète le tableau brossé par Coombs et analyse d'une part la situation américaine et d'autre part celle des pays en voie de développement.



a cura di Maria Luisa Marino

Giappone: un sistema universitario avanzato

Il sistema universitario giapponese, che era stato definito dalla riforma Mijji del 1868 sul modello europeo, ha adottato dopo la fine del secondo conflitto mondiale gli aspetti più tipici di quello statunitense.

Il Giappone si trova attualmente ai primissimi posti nella graduatoria mondiale dei Paesi più avanzati sul piano educativo anche nel settore universitario, e ciò trova conferma nell'ammontare complessivo delle spese sostenute dallo Stato, dalle istituzioni pubbliche e private in campo universitario, che si è aggirato nel 1981 intorno ai 2.400 miliardi di yen, pari a circa 13.000 miliardi di lire.

Tre sono i livelli dei titoli post-secondari rilasciati: il «Bachelor», che si consegue dopo quattro anni di studio, il «Master» di durata biennale e il «Dottorato», che presuppone un approfondimento degli studi e dell'attitudine alla ricerca per ulteriori due o tre anni.

Analogamente al sistema americano è prevista l'esistenza, accanto alle Università con corsi di «Bachelor» quadriennale, di «Collegi Universitari», che consistono in una sola o in poche facoltà affini (in specie Medicina, Farmacia e Odontoiatria), nonché dei cosiddetti «Junior Colleges», che rilasciano titoli inferiori al «Bachelor» e che annoverano una preponde-

rante presenza femminile (circa l'89,6% degli iscritti).

Nell'anno accademico 1981 le Università funzionanti sono state 451, delle quali 93 statali, 34 pubbliche (prefetturali o municipali) e 324 private; gli «Junior Colleges» sono stati, invece, 523, di cui 35 statali, 52 pubblici e 436 privati. Nello stesso anno 1.726.000 studenti sono risultati iscritti ai corsi di «bachelor» e 56.000 a quelli di «master» e di «dottorato».

È interessante notare che il 74% del totale degli studenti universitari giapponesi ha scelto l'iscrizione presso istituzioni private, e che ben il 34% del loro numero complessivo è concentrato nella regione metropolitana di Tokyo.

In base alle scelte opzionali effettuate, i corsi di laurea in scienze sociali, ingegneria, materie umanistiche ed artistiche risultano nell'ordine quelle maggiormente prescelti, mentre la percentuale di coloro che proseguono gli studi a livello post-secondario raggiunge la quota del 37,4%, ponendo il Giappone al secondo posto nella graduatoria mondiale, immediatamente dopo gli Stati Uniti. Anche il tasso di riuscita è generalmente più elevato rispetto a quanto riscontrato in altri Paesi industrializzati, se si considera che in media il 76,9% degli studenti consegue il titolo di «ba-

chelor» nel periodo prescritto di quattro anni.

Gli altissimi costi dell'educazione in Giappone sono particolarmente evidenti specialmente nel settore delle istituzioni private, le quali, nonostante l'incremento dei sussidi statali (passati dai 123 miliardi di yen nel 1970 ai 260 miliardi nel 1980) si trovano nella necessità di aumentare continuamente le tasse di «ingresso» e di frequenza, con la conseguenza che l'educazione superiore costituisce un notevole onere per le famiglie.

Infatti, mentre nell'ultimo anno accademico le tasse richieste dalle Università nazionali sono ammontate a 260.000 yen, quelle imposte dalle Università private hanno raggiunto la quota di 800.000 yen e addirittura di 8 milioni di yen nelle facoltà e collegi di Medicina e di Odontoiatria, corsi di laurea destinati, così, a divenire sempre più l'appannaggio di un numero limitato di privilegiati.

È interessante notare che il Parlamento giapponese ha di recente autorizzato un'ulteriore possibilità di fruizione degli studi superiori, mediante l'istituzione di una sorta di «Radio-Università», che dovrebbe iniziare le lezioni ufficiali nel 1984. È previsto che al primo anno accademico saranno ammessi 10.000 studenti, dei quali circa seimila per i corsi singoli. Le facoltà offerte saranno «Educazione ed Assistenza sociale», «Società ed Economia», che rilasceranno al termine dei quattro anni di corso il «Bachelor of Liberal Arts». Norme speciali saranno emanate per gli allievi particolarmente dotati, ma privi della maturità media.

Svezia: la ricerca scientifica nelle Università

La settorializzazione, il decentramento ed il pluralismo sono i principi più caratterizzanti della ricerca scientifica svedese, considerato che se ad essa è richiesta la realizzazione degli obiettivi specifici in differenti settori di applicazione, è pur ve-

ro che le decisioni concernenti la scelta da effettuare sono ripartite tra un ampio ventaglio di organismi appositamente previsti.

E, proprio nell'intento di assicurare una forma di coordinamento a livello nazionale, è stato

creato negli anni '60 il Consiglio Governativo Consultivo della ricerca scientifica — composto da 20 membri e presieduto dal Primo Ministro — che attua una sorta di «liaison» tra i rappresentanti governativi e gli esponenti della comunità scientifica per quanto concerne la politica della ricerca scientifica a lungo termine.

Ovviamente l'insegnamento superiore rappresenta un elemento chiave per l'intero settore della ricerca scientifica non solo perché le Università e le «Scuole Superiori» costituiscono la base tradizionale per la ricerca interdisciplinare a lungo termine, nonché per la formulazione dei ricercatori, ma anche perché a tali istituzioni sono commissionati da organismi pubblici o da imprese industriali importanti lavori di ricerca.



Le Università (Uppsala, Lund Göteborg, Stockholm, Umeå e Linköping), fatta eccezione per quella di scienze agrarie che fa capo al Ministero dell'Agricoltura, dipendono dal Ministero dell'Educazione Nazionale, la Scuola di Medicina (Karolinka Institutet) e le Scuole Politecniche di Stockholm, Göteborg e Luleå dispongono di appositi fondi per la ricerca e la formazione del personale addetto.

Tali istituzioni sono amministrate dalla Direzione Nazionale dell'insegnamento superiore (UHA), cui compete la pianificazione su scala nazionale della ricerca a lungo termine, mentre agli Istituti universitari è lasciata la responsabilità di organizzare concretamente i progetti di ricerca.

Nel quadro della riforma dell'istruzione superiore in corso, è allo studio l'adozione di opportune misure atte ad assicurare un maggior coordinamento della programmazione della ricerca e si pone l'accento sulla necessità di pubblicizzare ampiamente i risultati scientifici ottenuti, per una opportuna sensibilizzazione dell'opinione pubblica.

L'importante ruolo svolto dalle Università riflette, in definitiva, la volontà di far ricorso il meno possibile alla creazione di istituzioni di ricerca indipendenti, seppure soggette al controllo statale; purtuttavia in tale fattispecie si annoverano, oltre al «Centro di ricerca per la difesa nazionale» — istituito nel 1945 e che rappresenta il più grande istituto di ricerca del Paese — le Società «Studsvik Energiteknik» e «ASEA-Atom», imprese statali nel settore della ricerca nucleare, l'Istituto di ricerche per la fisica nucleare, l'Istituto geofisico di Kiruna, nonché l'Istituto internazionale di Stoccolma per le ricerche sulla pace, che dispone di un'«équipe» internazionale di ricercatori.

Altrettanto interessante è l'attività svolta dalla «Accademia Reale delle Scienze (KVA) e da quella delle Scienze tecniche (IVA) le quali, sovvenzionate dallo Stato e avvalendosi di proprie strutture di ricerca, or-

ganizzano conferenze e congressi, espletando un'importante opera di promozione scientifica.

Il contributo svedese alla cooperazione scientifica internazionale è del resto abbastanza notevole, specialmente mediante l'avvio di programmi congiunti con corrispondenti consigli di ricerca europei. Naturalmente molto intensi sono i rap-

porti con gli altri Paesi del Consiglio Nordico (Danimarca, Norvegia, Finlandia, Islanda) ma sforzi considerevoli sono indirizzati alla partecipazione a programmi multinazionali, quali, ad esempio, quelli avviati dall'EURATOM, dal CERN e dall'Agenzia spaziale europea, rispettivamente per la ricerca nucleare e quella spaziale.

Francia: richiamo ai docenti assenteisti

In Francia, alla vigilia della «rentrée» universitaria, una serie di circolari ha richiamato i docenti universitari all'osservanza degli obblighi di servizio. Un primo testo, firmato dal Ministro dell'Educazione Alain Savary nel mese di agosto u.s., ricordando l'obbligo della residenza e della presenza da parte dello «staff» accademico, sancito da un decreto del 12 luglio 1901, evidenzia come le Università necessitino per la loro vita della «partecipazione attiva e costante degli insegnanti che hanno accettato di farvi parte». Il personale, sottolinea il Ministro, deve consacrare alla sua Università «il proprio tempo pieno di attività professionale (.....) non inferiore alla durata legale lavorativa, pari a 39 ore settimanali con 32 giorni di congedo annuale, nella stessa misura del personale non docente».

Dopo tale presa di posizione, egli, rivolgendo ai Presidenti delle Università alcuni consigli per «combattere la tendenza inaccettabile all'assenteismo», propone, fra l'altro, di «fare adottare un regolamento che sottolinei l'osservanza degli ob-

blighi di servizio, la distribuzione dell'attività docente nell'arco di ogni settimana e dell'intero anno accademico, avvertendo gli interessati che sarà motivo sfavorevole per le promozioni il non adempiere agli obblighi dovuti».

La seconda circolare, redatta alla Direzione dell'insegnamento superiore, spiega ai Presidenti delle Università il calcolo da effettuare per l'individuazione della quantità di ore complementari necessarie, e, per evitare aggravii di spesa, si propone di modificare il numero delle settimane durante le quali gli insegnanti sono tenuti ad assicurare il loro servizio «hebdomadaire», che resta invariato. Fissando la durata dell'anno accademico a 32 settimane rispetto alle 25 che contava ufficialmente prima, il testo ministeriale aumenta sulla carta la durata annuale degli insegnamenti, valutando i corsi, i lavori diretti e quelli pratici svolti dai professori e «maîtres de conférence», sulla base di 96 ore annue in luogo delle 65 anteriormente stabilite.



Transizione alla vita attiva

Belgio. Il titolo di studio è solo un punto di partenza

Dall'inizio degli anni '70 i giovani laureati si sono trovati di fronte a difficoltà crescenti sul mercato del lavoro. Essi lottano in primo luogo contro la «solita» disoccupazione giovanile. In secondo luogo, un numero crescente di laureati rischia di essere sottoccupato al primo impiego. Questa situazione spiega il disagio, ed anche una certa indifferenza, di coloro che terminano l'istruzione secondaria di fronte al problema della scelta di studio. Come pure il decrescente interesse per lo studio universitario.

Mediante questionari, compilati da laureati della Università di Stato di Gent, è stato possibile seguire da vicino l'evoluzione della situazione occupazionale e il mercato del lavoro accademico dalla metà degli anni '60. L'indagine riguarda 8.629 giovani laureati. I dati statistici raccolti possono essere considerati rappresentativi della situazione generale dei giovani laureati nelle Fiandre, la parte del Belgio di lingua olandese.

Anche in una situazione economica favorevole, i laureati debbono passare un certo periodo di tempo in attesa di un impiego adeguato. Essi sono attentissimi agli esami di assunzione ed analizzano le richieste di

personale con grande pazienza. Inoltre, il non aver assolto gli obblighi militari costituisce ancora un ostacolo insormontabile per l'assunzione nel settore privato.

Di conseguenza, il momento della laurea è quasi sempre seguito da un periodo di inattività forzata, che può essere considerato come semplice disoccupazione di «attrito». Per queste ragioni la situazione occupazionale è stata analizzata due anni dopo la laurea.

I laureati debbono far fronte a diversi ostacoli nei loro principali settori di impiego. Queste difficoltà di mercato aiutano a spiegare una serie di slittamenti relativi ai settori di occupa-

Problematiche analoghe, per i giovani laureati, in ogni angolo d'Europa. Ce lo confermano questi testi, tratti da comunicazioni internazionali presentate al Convegno sul tema dell'orientamento, di cui si tratta in apertura di rivista, che presentiamo come documenti autorevoli di uno stato di fatto, e tentativi di coglierne la dorsale evolutiva.

zione in cui i laureati dovrebbero essere impiegati. Tali slittamenti nella distribuzione dei laureati sono indicati nella tabella 1.

L'impiego di professore dell'istruzione secondaria e nel settore non universitario dell'istruzione superiore ha costituito finora il più ampio settore di occupazione per i laureati. Attualmente, il settore istruzione assorbe il 26% dei giovani laureati: ciò costituisce un calo sostanziale dell'8% rispetto agli anni '60.

Come conseguenza del calo demografico, la popolazione scolastica in età di 12 anni subirà probabilmente un calo del 25% durante gli anni '80. Tuttavia,

Tab. 1 — Distribuzione dei laureati nei principali settori di impiego (in %)

Settori occupazionali	Laureati		
	1964-1970	1971-1973	1976-1978
Istruzione	34,1%	29,8%	26,0%
Università e ricerca	17,9	15,3	13,9
Pubblici servizi	9,7	10,3	9,0
Industria e commercio	20,0	20,2	22,2
Organizzazioni senza scopo di lucro	2,1	4,2	4,5
Professioni liberali	11,4	15,2	20,3
Tirocinio post-laurea in medicina	4,8	5,0	4,1
	100,0	100,0	100,0
Numero attuale	3.875	2.517	1.889

l'innalzarsi del livello dell'istruzione giovanile potrà parzialmente controbilanciare la diminuzione della base demografica. Nel migliore dei casi, possiamo prevedere una crescita vicino allo zero della popolazione dell'istruzione secondaria. Conseguentemente, nell'impiego di professore non esiste la possibilità di un aumento del numero di posti di lavoro, ma solo quella di sostituzioni. A causa della struttura del corpo insegnante, che ha giovane età, il turn-over attuale nel settore istruzione è assai debole. Solo il 13% del corpo insegnante appartiene al gruppo di età di 50 o più.

Quasi soltanto un laureato su cinque comincia la sua carriera nell'industria o nel commercio. È evidente che l'occupazione nel settore privato è fortemente influenzata dalla situazione economica. Tuttavia, sinora, la recessione economica non ha avuto un impatto sensibile sulla percentuale (ora il 22%) di laureati occupati nel mondo del lavoro.

È notevole il calo nella percentuale di laureati che intraprendono la ricerca. Negli anni '60 l'Università e la ricerca scientifica assorbivano circa il 18% dei nuovi laureati. Questa quota è calata al 14%. La limitazione dell'espansione del numero dei ricercatori universitari, dovuta a tagli nel bilancio, rende sempre più difficile a giovani dotati l'accesso alla ricerca. In effetti, il numero di assistenti alla ricerca è direttamente legato al numero di studenti iscritti. È evidente che una stagnazione nelle iscrizioni universitarie ha avuto come risultato una chiusura degli sbocchi nel campo della ricerca.

Il settore pubblico offre scarsissime possibilità di impiego ai laureati. Finora questo settore (istruzione esclusa) ha assorbito un 10% scarso dei giovani laureati. Le pressioni sulla spesa pubblica stanno portando a restrizioni nello sviluppo dell'occupazione nel settore pubblico. Il preannunciato blocco delle assunzioni nel settore pubblico avrà certamente un ef-

fetto svantaggioso sulla occupazione dei laureati.

Due anni dopo la laurea, un certo numero di giovani non aveva ancora trovato un'occupazione stabile. Alcuni di loro erano disoccupati; altri dovevano accontentarsi di un lavoro temporaneo nell'ambito di speciali provvedimenti adottati dal governo per combattere la disoccupazione giovanile. Entrambe le «categorie» debbono essere considerate come di laureati ancora in cerca di occupazione permanente e la loro esigenza riflette chiaramente le difficoltà sopra delineate. Alla metà degli anni '60, la media di disoccupazione dei giovani laureati (la cui laurea mira ad un'attività professionale in qualità di impiegato) era soltanto il 3%, due anni dopo la laurea. La quota della disoccupazione dei laureati è ora salita quasi all'8%.

Dal 1976 il Governo ha preso una serie di provvedimenti all'interno di un programma mirante all'assorbimento della disoccupazione. I principali sono, in primo luogo, la creazione di periodi di apprendistato per giovani disoccupati in imprese e servizi civili (1976), e, secondariamente, la formazione di uno speciale corpo temporaneo per l'impiego nel settore sociale e culturale (1978). Poiché questo lavoro a breve termine riduce la quota della disoccupazione senza sostanzialmente aumentare le possibilità di impiego stabile, non si è più apprezzata la portata reale delle

sudette difficoltà. La percentuale di giovani laureati ora temporaneamente occupati nel quadro di queste misure occupazionali ammonta adesso al 13% per le lauree miranti ad un'attività professionale in qualità di impiegato. Questa proporzione varia naturalmente a seconda del tipo di laurea. Le percentuali più alte sono registrate nella facoltà umanistiche e negli studi sociali; le più basse nelle scienze pure, in economia e ingegneria. Senza queste misure creanti occupazione a breve termine, l'attuale quota di disoccupazione dei giovani laureati sarebbe certamente doppia.

Il fenomeno della sottoccupazione è un terzo indicatore per l'attuale situazione occupazionale. Il 6.5% dei giovani laureati che sono stati occupati anche solo temporaneamente ha l'impressione che la propria attività professionale sia inferiore alla propria qualifica accademica.

Nel numero complessivo dell'occupazione giovanile i laureati sono ancora chiaramente sottorappresentati.

La quota di disoccupazione giovanile in Belgio viene ora normalmente valutata a un 15% complessivo, cioè approssimativamente doppia rispetto alla disoccupazione dei laureati.

Di fatto, il problema legato all'occupazione delle leve in aumento dei giovani laureati non risiede tanto nel timore che la disoccupazione dei laureati su-

Tab. 2 — Situazione occupazionale due anni dopo la laurea (1976-1977-1978)

	Percentuali
Già occupati	79.2
In cerca di stabile occupazione:	
— disoccupati	7.9
— impiegati a breve termine (programmi governativi per l'assorbimento della disoccupazione)	12.9
	100.0

birà un incremento, quanto nello sviluppo di ciò che può essere considerato come un fenomeno di «sottoccupazione». Generalmente, i laureati dovranno considerare sempre più spesso il loro titolo di studio come un punto di partenza, una base su cui costruire, attraverso la formazione, piuttosto che un punto di arrivo.

André Bonte

Lussemburgo. Output dall'Università al lavoro

La popolazione scolastica del Lussemburgo ammonta a circa 60 mila allievi, nei diversi livelli d'insegnamento (istruzione pre-scolare, primaria, post-primaria e superiore). Più di 2500 studenti — il 4% della popolazione scolastica — compiono studi superiori ed universitari. Dal momento che il Granducato dispone solo di un centro universitario, il quale fornisce un insegnamento che copre i due semestri iniziali di lettere, giurisprudenza, scienze economiche, scienze naturali, medicina e farmacia, ed il cui diploma è riconosciuto dalle Università francesi, belghe, tedesche (Rep. Fed.) e austriache, avviene di solito che a partire dal terzo semestre gli studenti lussemburghesi si iscrivano all'Università in uno dei paesi suddetti, per compiere gli studi e conseguire la laurea nell'indirizzo prescelto. Nel 1981-1982 gli studenti lussemburghesi erano iscritti alle seguenti discipline:

- scienze tecniche ed agronomiche (ingegneria);
- scienze economiche e giuridiche;
- scienze mediche, paramediche, farmaceutiche;
- scienze pure (matematica, fisica, chimica, biologia);

— lettere, scienze dell'educazione e scienze umane;

— belle arti, varie.

Riguardo agli sbocchi che si offrono ai titolari di diplomi di istruzione superiore e con riferimento ai nomi prescelti, appena elencati, si può affermare che, nel complesso, il principale sbocco è quello che affluisce verso l'insegnamento post-primario. Ecco perché il Ministero dell'Educazione Nazionale accorda agli studenti che scelgono la carriera d'insegnanti dei sussidi di orientamento, se cambiano facoltà e si iscrivono a un indirizzo che conduca ad una carriera diversa.

I titolari di un diploma di scienze economiche, finanziarie, giuridiche, o affini si vedono avviati attualmente a posti di responsabili e dirigenti nel settore bancario, che è sempre in continua espansione. A ben vedere, questo settore, come quello del grande commercio, offrirà a lungo termine sbocchi interessanti a specialisti in informatica applicata alla gestione. Dal momento che il calo produttivo nel settore siderurgico rimane costante in Lussemburgo, gli sbocchi che si apriranno agli ingegneri a medio e lungo termine saranno poco numerosi. Fortunatamente, le cosiddette nuove industrie, fondate nel Granducato a partire dall'inizio degli anni '60, mantengono in certo modo stabile il livello occupazionale; gli sbocchi offerti dagli ingegneri saranno assai differenziati a seconda della specializzazione.

Per quanto riguarda i medici, sempre maggiori sbocchi si apriranno nei centri ospedalieri, in particolar modo a vantaggio degli specialisti in geriatria e medicina preventiva. Quanto agli psicologi e sociologi, le prospettive future sembrano incerte in Lussemburgo, e ciò in rapporto al numero di studenti in via di formazione.

Bisogna inoltre sottolineare che un certo numero di studenti lussemburghesi, i quali si trovano normalmente avvantaggiati in modo notevole in materia di lingue straniere, vanno all'estero al termine dei loro

studi universitari.

Per tornare alla carriera di professore nell'insegnamento post-primario, è da notare che durante alcune giornate di formazione scolastica e universitaria organizzate dal Ministero della Educazione Nazionale al termine dell'anno scolastico e rivolte agli allievi delle classi finali dell'istruzione secondaria, i partecipanti sono informati tanto sui settori nei quali si offriranno sbocchi a favore degli studenti che ancora debbono cominciare gli studi universitari, quanto su quelli nei quali vi sono attualmente più candidati in via di formazione che posti di lavoro disponibili, sempre a medio termine.

Infine, esiste un certo numero di studenti, attualmente assai limitato, che non trova un impiego subito dopo gli studi universitari. Questi sono in maggioranza gli studenti di lettere e scienze pure, non votati alla carriera dell'insegnamento. Dato che il Ministero della Educazione nazionale offre delle borse di studio del terzo ciclo, gli studenti suddetti prolungano gli studi universitari al di là del diploma di secondo ciclo. A conclusione si può dire, per l'insieme dell'output universitario lussemburghese, che la capacità di assorbimento della economia lussemburghese oltrepassa a breve e medio termine la soglia critica oltre la quale si potrebbe parlare di sottoccupazione o di disoccupazione.

Camille Frieden

Francia. Geva: una sigla... difficile

L'incidenza dell'espansione demografica negli ultimi decenni, unita alla democratizzazione dell'insegnamento, ha condotto in Francia alla formazione di un numero elevato di studenti che, a dispetto di fluttuazioni secondarie, tende a crescere di anno in anno.

Questa popolazione è al tempo stesso più diversificata e più omogenea che un tempo: più diversificata in quanto le formazioni si sono diversificate, e più omogenea poiché l'Università ha visto accrescersi considerevolmente la sua importanza, in rapporto a quella delle Grandes Ecoles.

All'interno di questo gruppo di giovani di alto livello culturale, le imprese assumono per i loro quadri superiori una gran parte del personale di cui hanno bisogno, e costituiscono quindi il principale sbocco del sistema dell'istruzione post-secondaria. È dunque particolarmente importante conoscere l'evoluzione dell'occupazione ai livelli superiori nelle sue relazioni con l'inserimento professionale dei diplomati dell'insegnamento superiore.

La situazione dell'occupazione nelle imprese ai livelli superiori.

La scarsità di variazioni nel volume di occupazione nelle imprese è notevole. Nel corso degli ultimi dieci anni non ha oscillato che tra i 17.4 e i 17.8 milioni, a dispetto del calo generale nel settore agricolo e industriale.

Questa tendenza, vecchia e durevole, si oppone alla crescita del numero degli impiegati statali o nelle amministrazioni locali, anche se non tutti beneficiano di una posizione definita o di un contratto stabile.

Gli effettivi con impiego di livello superiore (1) aumentano progressivamente: 2.8 milioni nel 1971, 3.2 milioni nel 1976, 3.6

(1) Quadri superiori o intermedi, professioni liberali, industriali, grandi commercianti.

milioni nel 1981.

Ciò indica, oltre all'incidenza dell'evoluzione demografica del paese, la necessità dell'economia di divenire sempre più avanzata, esponente di un mondo in cui tendono a prevalere le istanze del lavoro di concetto.

L'aumento del numero degli occupati di livello superiore nelle imprese durante questo periodo non ha modificato la loro ripartizione statutaria. Effettivamente, con il passar degli anni, essi si sono distribuiti nello stesso modo tra non dipendenti (18%), dipendenti di imprese private (73%) o pubbliche (9%). Queste osservazioni riguardano gli impiegati di livello superiore nella loro totalità, ma alcuni presentano un assetto diverso. Contrariamente al numero dei quadri medi e soprattutto superiori, che tende ad aumentare, gli imprenditori vedono diminuire i loro ranghi.

Tuttavia la classificazione di questi tipi di impiego secondo la loro evoluzione più o meno marcata (2) fa apparire quattro

contrastanti tipi di crescita (cfr. tavola):

— i grandi imprenditori costituiscono l'unico gruppo non in espansione, che tende addirittura a contrarsi, quando si tratti di attività economiche secondarie;

— i quadri tecnici hanno una crescita lenta;

— gli insegnanti non dipendenti dallo stato sono una categoria in espansione;

— gli occupati dei servizi medici e sociali e i quadri amministrativi, specie quelli di qualifica superiore, sono in netto aumento.

Definita dunque l'evoluzione del numero degli occupati di livello superiore nelle imprese, è opportuno ora esaminare qual'è la sua incidenza — in linea generale — sull'inserimento dei giovani nella vita attiva e precisamente di quelli che possiedono un diploma di istruzione superiore.

(2) I valori calcolati per il periodo 1975-81 sulla base dei dati INSEE sono indicati in migliaia.

Tipi di evoluzione	Impieghi nelle imprese	Effettivi al marzo 1981	Variazioni degli effettivi (annuali medie)	Variazioni relative (annuali medie)
Decrescenza	Industriali	80	- 3	- 4%
Stabilità	Grandi commercianti	220	0	0%
Crescita debole	Quadri amministrativi medi	890	5	dal 1 a 2%
	Tecnici	770	6	
	Ingegneri	250	6	
Crescita forte	Professioni libere	200	6	da 3 a 6%
	Professori	130	6	
	Istitutori	240	9	
	Servizi medici o sociali	210	10	
	Quadri amministrativi superiori	610	19	

Non vi è in effetti una corrispondenza automatica tra l'aumento del numero degli occupati di livello superiore e quello della assunzione di giovani diplomati di alto livello. Questi posti di lavoro non sono accessibili direttamente a dei principianti e sono occupati da quadri formati sul posto: la promozione interna tende ad accentuare questa situazione. In alcuni paesi si può anche avere crescita quantitativa degli impiegati di livello superiore e diminuzione dell'assunzione di giovani diplomati.

L'inserimento dei GEVA negli impieghi di livello superiore all'interno delle imprese

Il numero di posti di livello superiore occupati all'interno delle imprese da GEVA (3) è stabile. Esso aumenta ogni anno di circa 90.000 unità.

Questa costanza è in effetti notevole, dal momento che per tale popolazione le altre possibilità di impiego si riducono seguendo il calo globale delle assunzioni (4); essa deve dunque essere riportata al fenomeno precedentemente descritto.

Nella loro totalità, soltanto tre quarti dei GEVA occupati nelle imprese e forniti di un tale diploma di istruzione superiore occupano posti di livello superiore.

Questa percentuale dipende dal titolo acquisito. Vediamo dunque quali tipi di formazione sono richiesti dalle imprese; esamineremo successivamente le diverse possibilità offerte da ciascun tipo di formazione.

Le imprese fanno appello (5) a dei GEVA:

— prima di tutto, diplomati di formazione tecnica breve

(20.000 DUT o BTS (6), 10.000 di formazione paramedica e sociale);

— secondariamente, diplomati del secondo e terzo ciclo universitario (15.000);

— diplomati di Grandes Ecoles (8.000);

— infine, titolari di un diploma finale del primo ciclo di studi universitari generali (7.000).

Questo settore economico costituisce dunque complessivamente il principale sbocco occupazionale di tale popolazione, fornendo i 6/10 dei posti di lavoro.

Ciascun tipo di diploma conduce i GEVA a un particolare gruppo di posti di lavoro nell'impresa. La metà di coloro che possiedono un DUT o un BTS ottengono un posto di quadro intermedio, ma altrettanto spesso occupano una posizione di basso livello.

È questo il modo più diffuso di iniziare la vita professionale.

Impiego dei GEVA nelle imprese con un DUT o un BTS: tecnici 32%, CAM (8) 14%, CAS 5%, insegnanti 3%, ingegneri 3%, EO 43%.

I diplomati con formazione paramedica o sociale godono, nella stragrande maggioranza, di posti di lavoro corrispondenti alla formazione ricevuta.

Impiego dei GEVA con diploma paramedico o sociale nell'impresa: occupati nei servizi medici o sociali 62%, insegnanti 21%, tecnici 3%, EO 14%.

È noto che coloro che possiedono un titolo di formazione generale accedono molto più spesso dei diplomati tecnici all'insegnamento. Nel caso par-

ticolare dell'occupazione nelle imprese, la situazione è la stessa per i diplomati del primo ciclo di studi universitari e generali. Per altri versi meno specializzati degli studenti di vecchio tipo, questi assicurano funzioni più svariate dei quadri intermedi.

Impiego dei GEVA con un DEUG nelle imprese: insegnanti 25%, occupati nei servizi medici e sociali 16%, CAM 12%, tecnici 15%, ingegneri 15%, EO 27%.

A un livello di formazione più elevato corrisponde naturalmente un maggior numero di posti di lavoro ad alto livello. I diplomati del secondo e terzo ciclo universitario diventano in maggioranza quadri superiori. Come nel caso del livello precedente con lo stesso indirizzo (DEUG), gli insegnanti predominano.

Impiego dei GEVA con un diploma di 2° e 3° ciclo universitario nelle imprese: insegnanti 31%, professioni liberali 17%, tecnici 8%, CAS 6%, CAM 6%, ingegneri 5%, EO 24%.

L'inserimento all'interno delle imprese da parte dei diplomati delle Grandes Ecoles è di gran lunga la migliore: 3 su 4 si inseriscono tra i quadri superiori, gli altri si ripartiscono ugualmente tra i differenti posti dei quadri intermedi.

Occupazione dei GEVA con diploma di Grandes Ecoles nelle imprese: ingegneri 56%, CAS 15%, insegnanti 8%, professioni liberali 5%, occupati nei servizi medici e sociali 5%, tecnici 8%, CAM 3%.

Si noterà, infine, che l'insieme di queste osservazioni pertinenti al caso particolare dei posti ad alto livello nelle imprese si riporta al dato di fatto, largamente noto, che la situazione dei diplomati di livello superiore al momento dell'entrata nella vita professionale sembra degradarsi relativamente meno di quella dei giovani che possie-

(3) Abbreviazione che sta per «Giovani che entrano nella vita attiva» (corrispondente al francese JEVA «Jeunes entrant dans la vie active»), nel senso di attivi occupati che un anno prima si dichiaravano studenti, militari o disoccupati senza aver raggiunto i 25 anni.

(4) J. AFFICHARD, Economie et statistique, n. 134, juin 1981, INSEE

(5) Fonte: Inchiesta INSEE sull'occupazione, marzo 1981.

(6) DUT: diploma universitario di tecnologia BTS: brevetto di tecnico superiore.

(7) Per ulteriori informazioni, vedere le pubblicazioni del CEREQ relative a: l'Observatoire Nationale des entrées dans la vie active, pubblicate dalla Documentation Française.

(8) CAM: quadri amministrativi intermedi, CAS: quadri amministrativi superiori, EO: impiegati, operai, personale di servizio.

dono o no un diploma di livello medio (9).

La crisi ha portato, tra l'altro, a una accresciuta debolezza per certi tipi di impiego nelle imprese, e a delle difficoltà di inserimento nella vita attiva più rilevanti per i diplomati dell'istruzione superiore.

Essa ha anche portato le imprese a modificare assai spesso le loro strutture nel tentativo di adattarsi sempre più rapidamente a mercati a volte disordinati o addirittura caotici.

È senza dubbio più arduo, in questo contesto, assicurare delle attività di orientamento scolastico, universitario e professionale. La messa in evidenza delle tendenze profonde di questa evoluzione e degli aspetti più congiunturali dei sistemi socio-economici può pertanto servire a ridurre le attuali difficoltà.

Josette Pages

- (9) J. AFFICHARD, Economie et statistique, n. 134, juin 1981, INSEE. CEREQ-INSEE-SEIS, Bilancio formazione-occupazione, collezioni INSEE, D, n. 59, 1978 e 78, 1981. P. Bourdieu, Actes de la recherche en sciences sociales n. 24, 1978.

Danimarca. Le misure governative

La disoccupazione dei laureati in Danimarca è notevolmente aumentata negli ultimi anni. I laureati hanno tradizionalmente cercato e trovato posti di lavoro nella pubblica amministrazione, nelle amministrazioni locali ecc., e non nel settore privato. Un aumento del numero di posti nel settore pubblico non avrà luogo, e anzi si verificheranno delle diminuzioni in alcu-

ni settori. I laureati sono perciò costretti ad accettare posti di lavoro non tradizionali, specie nel settore privato, o a trovarsi di fronte alla disoccupazione al momento di lasciare l'Università.

I laureati danesi presentano precise caratteristiche che rendono loro difficile l'impiego nel settore privato, quali l'età elevata (28-30 anni), la scarsa mobilità ecc. Le società danesi del settore privato non hanno in genere grandi dimensioni, e ciò rende loro difficile offrire ai laureati dei posti di formazione.

Fino al 1 ottobre 1981 sono stati registrati come disoccupati dall'ufficio del Lavoro più di 15.000 laureati, e si prevede che questa quota aumenterà rapidamente nel futuro. Ciò rende necessaria la creazione di maggiori opportunità per i laureati di assumere compiti non tradizionali, specie nel settore privato. Il Ministero dell'Istruzione, il Dipartimento dell'Istruzione Superiore e delle Scienze hanno dunque deciso di realizzare una serie di programmi miranti a questo scopo.

Attualmente si svolgono i seguenti programmi: corsi di orientamento al mercato del lavoro per laureati disoccupati, corsi di aggiornamento, sovvenzioni a datori di lavoro privati che offrano posti di lavoro a laureati disoccupati, e il cosiddetto accordo «Project-groups».

Corsi di orientamento al mercato del lavoro

Hanno la durata di otto settimane e mirano ad un orientamento circa le possibilità di assumere dei compiti all'interno di aziende private. I corsi danno ai laureati elementi di economia aziendale, indicazioni sulla ricerca di lavoro e includono visite ad aziende private. Ai partecipanti vengono spesso offerte occupazioni temporanee dopo il corso, sia mediante sovvenzioni che tramite l'accordo «Project-groups».

Corsi di elaborazione dati

Durano sei mesi e mirano a dare ai partecipanti una formazio-

ne e conoscenza di base nella ricerca di lavoro in aziende che elaborano dati, e ovunque sia richiesta una competenza di questo genere. Lo scopo del corso è di integrare le conoscenze e la formazione generiche ottenute mediante lo studio universitario con la conoscenza della elaborazione dati, fornita in parte dall'IBM, in parte dalle Università. Questi corsi si sono rivelati molto utili nell'assicurare successivamente l'occupazione dei partecipanti.

Corsi di economia aziendale

Hanno la durata di sei mesi, e finora ne sono stati organizzati tre. L'idea è più o meno quella di combinare una qualifica generale con una buona conoscenza di economia aziendale a livello pratico/teorico. I laureati lasciano il corso dopo un esame che gli consente di continuare gli studi con corsi serali di economia, possibilmente in combinazione con un lavoro. Le aziende private possono ottenere sovvenzioni, offrendo un lavoro a laureati.

Sovvenzioni a datori di lavoro privati

Vengono offerte a datori di lavoro che assumono laureati disoccupati, i quali abbiano partecipato ad uno dei corsi suddetti. La sovvenzione è una sovvenzione per la retribuzione, e corrisponde al massimo ammontare del sussidio di disoccupazione. Queste sovvenzioni vengono erogate da un minimo di sei a un massimo di dodici mesi.

Le sovvenzioni sono offerte ad aziende od organizzazioni private, che assumano disoccupati per compiti non tradizionali rispetto alla formazione del laureato, e che possano aumentare le possibilità del disoccupato di trovare un lavoro dopo quel periodo.

L'accordo «Project-groups»

Le sovvenzioni previste in questo accordo sono offerte a datori di lavoro che assumano

laureati disoccupati per lavorare a un compito specifico o a un progetto che altrimenti non avrebbe potuto essere realizzato. La priorità assoluta viene data ai progetti che includono disoccupati con la maggiore anzianità di disoccupazione, ma in via di principio tutti i laureati possono beneficiare di questo accordo. Oltre alla sovvenzione come parte della retribuzione, l'accordo fornisce ai datori di lavoro aiuti finanziari per sostenere le spese del pro-

getto.

Tutti i tipi di datori di lavoro, pubblici o privati, e anche gruppi di disoccupati possono fare domanda presso il Ministero e ottenere contributi finanziari per uno specifico progetto. Il Ministero è costretto a rifiutare un certo numero di domande ogni anno. Finora, la partecipazione a questo tipo di progetti ha notevolmente aumentato le possibilità di occupazione a lungo termine.

È ancora troppo presto per va-

lutare il successo di queste misure, ma si crede generalmente che esse diano un importante contributo agli sforzi degli organismi preposti al mercato del lavoro nella lotta contro la disoccupazione. Esse costituiscono inoltre un importante mezzo per offrire sbocchi lavorativi non tradizionali a coloro che lasciano le Università e le altre istituzioni dell'istruzione superiore in Danimarca.

Per Andersen





CONSIGLIO D'EUROPA 5ª Conferenza permanente sui problemi universitari

Dal 30 marzo al 1º aprile si sono tenuti a Strasburgo presso la sede del Consiglio d'Europa i lavori della 5ª Conferenza permanente sui problemi universitari.

I temi trattati possono riassumersi nei seguenti punti: a) cooperazione culturale europea; b) mobilità accademica; c) lineamenti di una politica universitaria europea; d) programma europeo per lo sviluppo della formazione professionale dopo la laurea; e) ruolo e valutazione delle nuove tecniche di comunicazione nell'istruzione post-secondaria.

Per quanto concerne il punto a) si è discusso, in maniera approfondita, il ruolo della Conferenza permanente per quanto concerne l'identificazione di linee politiche comuni ai Paesi europei per lo sviluppo della cooperazione culturale, tenendo conto tre particolari obiettivi: 1) l'allentamento delle tensioni tra Est ed Ovest; 2) il rafforzamento della cooperazione culturale tra Nord e Sud; 3) il proseguimento ed il miglioramento della politica culturale europea nel senso più vasto.

Sul punto c), gli sforzi sono stati concentrati sui problemi attinenti alla preparazione della conferenza sulle politiche relative all'istruzione post-secondaria ed alla ricerca in Europa per l'anno 2000.

In relazione al punto d) la Conferenza ha preso atto delle conclusioni raggiunte dal Presidente del gruppo di lavoro «ad hoc», che ha illustrato il lavoro effettuato in questi ultimi anni per la messa a punto di brevi corsi di formazione professionale in settori molto specialistici, riservati a studenti già forniti di titolo accademico. Le valutazioni su tali corsi non sono state completamente positive e diverse critiche sono state avanzate da alcune delegazioni, in particolare quella tedesca.

Sul punto e) la Conferenza si è trovata d'accordo sull'opportunità di creare tre gruppi di contatto nei seguenti settori: 1) informatica, 2) letteratura, 3) patrimonio architettonico. Gli obiettivi per gli anni 1982/83 dovrebbero consistere essenzialmente nella stesura di un rapporto che contenga un inventario dei programmi attualmente esistenti, che prevedono l'uso di tecniche multi-mediali a distanza e un inventario dei progetti nel settore.

È apparso evidente che in tutti i Paesi membri del Consiglio d'Europa si stiano rivedendo le linee politiche relative al settore universitario che verrà sempre più caratterizzato nei prossimi anni da due fenomeni nettamente evidenti: la stasi nella domanda globale di istruzione universitaria in senso tradizionale e la stasi nell'ammontare delle risorse destinate a tale settore di istruzione (ma anche, più in generale, al settore

dell'istruzione globalmente inteso). D'altra parte è innegabile che il settore universitario giocherà un ruolo importantissimo anche negli anni futuri per la trasformazione della società. Il nodo focale della «crisi» sembra essere proprio questo in tutti i Paesi europei: come rendere efficiente il ruolo dell'Università nella società in un periodo, sicuramente non breve, di mancato sviluppo economico e di stasi della domanda globale di insegnamento superiore.

CONSIGLIO D'EUROPA 2ª Conferenza sulla mobilità universitaria

Il 6 ed il 7 ottobre 1982 ha avuto luogo a Stoccolma la 2ª Conferenza sulla mobilità universitaria europea, organizzata dal Consiglio d'Europa in collaborazione con il Ministero svedese dell'Educazione e degli Affari Culturali, la Direzione nazionale dell'insegnamento superiore e l'Istituto svedese.

Gli argomenti all'ordine del giorno dell'incontro, che ha fatto seguito alla precedente, analoga riunione, tenutasi a Vienna lo scorso anno, hanno riguardato: a) i brevi periodi di studio all'estero; b) la mobilità accademica; c) la rete europea dei centri nazionali di informazione sulla mobilità e sull'equivalenza dei titoli di studio; d) il sistema delle borse di studio offerte dal Consiglio d'Europa; e) la politica europea sulla mobilità universitaria alla vigilia dell'anno 2000.

Dagli interventi dei relatori è emersa la necessità di adottare le misure idonee a superare gli ostacoli di ordine economico e linguistico, ampliando le possibilità di riconoscimento dei titoli di studio e dei brevi periodi di studio all'estero e dedicando maggiori finanziamenti al sistema di borse di studio già previsto.

È stata, inoltre, ribadita l'importanza di un'adeguata struttura informativa e, al riguardo, è stato rinnovato l'invito ai Paesi

che ne fossero ancora sprovvisti (e tra questi l'Italia) a porre in essere i Centri nazionali d'informazione sulla mobilità e sul riconoscimento dei titoli di studio, indicati nella Raccomandazione indirizzata nel 1978 dal Consiglio d'Europa alle autorità governative degli Stati membri. Al termine dei lavori, sono stati redatti quattro progetti di Raccomandazione relativi agli argomenti in discussione, da sottoporre all'esame della Conferenza sui Problemi Universitari, che si riunirà a Strasburgo la primavera prossima.

UNESCO **Per il riconoscimento dei diplomi accademici nella Regione Europa**

Dal 14 al 18 giugno 1982 ha avuto luogo — presso la sede dell'UNESCO a Parigi — la 1ª Sessione del Comitato Regionale previsto dall'art. 10 della Convenzione sul riconoscimento degli studi e dei diplomi relativi all'insegnamento superiore negli Stati della Regione Europa, adottata a Parigi il 21.12.1979, che riguarda, com'è noto, ben 37 Paesi, fra i quali gli USA, l'URSS, gli Stati aderenti alla CEE e al Consiglio d'Europa.

Dei 20 Paesi partecipanti, i dieci (7 dei quali appartenenti al «blocco orientale»), che a quella data avevano già depositato, come prescritto, gli strumenti di ratifica, hanno preso parte in qualità di membri effettivi del Comitato, i rimanenti, ivi compresa l'Italia, hanno presenziato in veste di «osservatori».

All'ordine del giorno della riunione i seguenti argomenti: 1) elezione del Presidente; 2) adozione del regolamento interno; 3) elezione di due vicepresidenti e del relatore generale; 4) metodi di lavoro del Comitato; 5) cooperazione con le organizzazioni governative e non governative competenti; 6) coordinamento con i Comitati di applicazione delle altre Convenzioni

costituite sotto l'egida dell'UNESCO.

Dopo l'elezione del Presidente (Finlandia), dei due vice Presidenti (Bulgaria e Paesi Bassi) e del Relatore (Jugoslavia) è iniziata la discussione sulle varie tematiche.

Il Comitato, cui compete la corretta applicazione della Convenzione, ha posto particolare interesse alla situazione esistente nei Paesi contraenti in merito agli Organismi nazionali, di cui all'art. 9 della Convenzione stessa.

A conclusione dei vari interventi, è stata concordemente sottolineata la necessità dell'interscambio informativo tra i vari Paesi per quanto concerne in particolare: a) gli accordi bilaterali e multilaterali in materia di riconoscimento dei titoli accademici; b) la legislazione interna; c) le regole pratiche per la valutazione dei titoli stranieri nonché le procedure di applicazione delle varie Convenzioni internazionali; d) il numero degli studenti stranieri e lo «status» dei medesimi; e) le misure adottate per l'applicazione delle Convenzioni UNESCO.

Un appoggio sarà assicurato dal Segretario UNESCO al fine di facilitare ai singoli Stati membri l'istituzione delle necessarie strutture e per organizzare una efficace cooperazione dei vari organismi nazionali fra loro, con l'UNESCO e con gli altri Organismi internazionali.

CEE **Sei anni di programmi comuni**

Continua anche nel 1983 il piano di aiuti comunitari concessi per lo sviluppo dei «programmi comuni di studio» e per la promozione di «brevi soggiorni di studio» nell'ambito dell'istruzione superiore, le cui modalità di partecipazione sono dettagliatamente riportate nella rubrica «Documentazione».

L'iniziativa avviata nell'anno accademico 1976/77 nell'ambito del «Programma CEE di azione nel campo dell'istruzione», incorporato nella delibera del

Consiglio del 9 febbraio 1976 è, com'è noto, destinata a promuovere una maggiore cooperazione tra gli istituti di insegnamento superiore appartenenti ai 10 Stati membri, ampliando, altresì, la circolazione del personale didattico e degli studenti all'interno dell'area comunitaria.

In realtà, tale sistema di aiuti finanziari che ha sinora annoverato la partecipazione di 500 borsisti e di 450 Università nei 10 Stati membri, ha dimostrato di costituire uno strumento elastico per molte discipline e numerosi tipi di istituti di istruzione superiore in tutti gli Stati membri e, nonostante le difficoltà incontrate, soluzioni di carattere pratico tra i molti problemi che attualmente ritardano lo sviluppo di una maggiore mobilità accademica, sono state già trovate.

D'altra parte, una sommaria analisi statistica sullo sviluppo realizzato nei sei anni già trascorsi mostra l'alto grado di adesione con la quale i destinatari europei hanno risposto (soprattutto la Gran Bretagna, la Francia e la Repubblica Federale Tedesca).

Ogni anno ha segnato un forte incremento nel numero delle domande di iscrizione ed è da rilevare in proposito che dei 217 Programmi comuni che hanno sinora ottenuto l'appoggio finanziario da parte della Commissione, circa la metà sono basati sulla mobilità studentesca, il restante 50% è equamente diviso tra programmi che prevedono la mobilità del corpo insegnante e quelli relativi all'elaborazione di unità di corsi e di materiale didattico che non comportano uno spostamento effettivo di studenti o insegnanti.

Altro aspetto interessante è costituito dalle aree disciplinari sovvenzionate (Scienze Politiche e Sociali, Economia e Storia 19%; Lingue e Letterature straniere (12%); Ingegneria (11%); Scienze Naturali e Matematiche (10%), Commercio (9%); Architettura, Legge, Scienza dell'istruzione, Geografia e Medicina, 6% ognuno).

Università	Settore disciplinare
Università di Bologna Università di Saarbrücken, Saarlandes (RFT) Università di Rotterdam (Olanda)	criminologia
Università della Calabria - Cosenza Università di Aarhus (Danimarca)	informatica
Politecnico di Milano Ecole Nationale des ponts et chaussées, Paris (Francia)	ingegneria civile
Università di Firenze Università di Parigi VIII (Francia)	musicologia, storia letteratura, arte
Università di Siena Università di Bonn (RFT)	scienze politiche diritto, economia
Politecnico di Torino Hochschule der Kunste, Berlin (RFT)	architettura
Università di Genova Università di Trieste Università di Pavia Università di Venezia Università di York (Regno Unito)	economia
Università di Padova University College Dublin (Irlanda)	chimica
Università di Firenze Università di Cambridge (Regno Unito)	architettura
Università di Salerno London School of Economics, University of London (Regno Unito)	sociologia, scienze politiche
Istituto Universitario di Architettura Venezia Oxford Polytechnic (Regno Unito) Università di Aarhus (Danimarca)	pianificazione urbanistica disegno architettura
Scuola normale superiore di Pisa Sheffield City Polytechnic (Regno Unito) Università di Erlangen Nürnberg (RFT)	lingue moderne
Università di Firenze Università di Glasgow (Regno Unito) Università di København (Danimarca) Università di Dublino (Trinity College Dublin) (Irlanda)	educazione
Università di Milano Università di Liège (Belgio) Technische Hochschule Aachen (RFT)	chimica
Università di Milano Università di Marburg (RFT)	fisica
Università di Firenze Università di Parigi, Institut Gustave Roussy, Parigi XI (Francia)	medicina (radioterapia)
Università di Padova Pädagogische Hochschule Reutlingen (RFT) Marasleion Didaskaleion Athenes (Grecia)	preparazione degli insegnanti per i figli dei lavoratori emigranti

Il processo di differenziazione che ha caratterizzato i sistemi di istruzione superiore in Europa durante gli ultimi venti anni è chiaramente riscontrabile nei programmi di cooperazione europea. Gli istituti di tipo «non universitario», con sede in otto dei dieci Stati membri, costituiscono oggi più di un terzo dei partecipanti al Piano per i Programmi Comuni di Stati e sono chiaramente impegnati a realizzare uno sviluppo di estremo interesse.

Si riporta, a titolo esemplificativo, un elenco delle istituzioni italiane che hanno partecipato nel 1982 a programmi comuni.

M.L.M.



Milano-Parigi. Inchiesta parallela

di Corrado De Francesco e Jean Pierre Jarousse

ISTRUZIONE SUPERIORE E MERCATO DEL LAVORO

Il mutamento del mercato del lavoro universitario

Ciascuno sa, in Italia, che la disoccupazione è cresciuta costantemente durante gli ultimi 10 anni, sia in termini assoluti che relativi. Meno noto è il fatto che, al contrario, la disoccupazione di giovani laureati è recentemente diminuita. Di fatto, la disoccupazione dei laureati è calata dai 71.000 del 1978 ai 61.000 del 1981, mentre i disoccupati forniti di titoli di studio inferiore sono saliti da 1.500.000 a 1.852.000, e la quota di disoccupazione dei laureati al disotto dei 30 anni è calata dal 28,4% al 22,2%, contro una crescita della popolazione della stessa fascia di età fornita di titoli di studio inferiori (1).

Analogamente, in Francia, la quota di disoccupazione dei giovani laureati all'entrata nel mondo del lavoro costituisce ora, meno della metà della quo-

ta globale della disoccupazione giovanile (14.0% di fronte a 33.0%), mentre fino al 1974 le due quote coincidevano.

In Italia, il calo della disoccupazione dei laureati in termini sia assoluti che relativi è dovuto probabilmente non solo al calo dell'offerta (il numero dei laureati è calato da 77.000 nel 1978 a 74.000 nel 1980), ma anche a una più ampia disponibilità dei laureati a lavori tradizionalmente rifiutati. Da questo punto di vista è indicativo il fatto che in Italia la percentuale di detentori di diplomi di scuola media superiore impiegati come lavoratori è cresciuto dal 3,4% nel 1970 al 9,2% nel 1981, e in Francia la percentuale di giovani laureati occupati (come prima occupazione) come lavoratori («ouvriers et personnel de service») è salita dall'1,2% nel 1972 al 6,5% nel 1977. Tutti questi dati indicano che la forza lavoro più istruita è sempre più orientata a cercare posti di lavoro di basso livello con l'effetto finale di scalzare da questi posti i meno istruiti. Ciò significherebbe che la sottoutilizzazione della forza lavoro istruita non sta scomparendo, ma semplicemente cambiando carattere: la caduta della disoccupazione implica (ed è in parte

In anteprima i risultati di una indagine sui laureati in facoltà economiche ed umanistiche di due prestigiose Università europee.

resa possibile da) una crescente sovraistruzione. In altre parole, potremmo dire che la divisione della forza lavoro in base al livello di istruzione sta diminuendo e che, sebbene lentamente, Italia e Francia stanno avviandosi a una «coda» per il lavoro, come già accade negli USA, dove i potenziali lavoratori sono classificati dai datori di lavoro sulla base dei loro prevedibili costi di formazione, e, essendo il livello di istruzione un indice di addestrabilità utile e comunemente accettato, il più istruito diviene preferibile.

Un'indagine sui laureati in Francia e in Italia

Per analizzare il fenomeno globale della sottoutilizzazione dei laureati nel 1981, il Centro europeo per il lavoro e la società (Maastricht, Olanda) ha finanziato una indagine sui laureati nelle Università francesi e italiane. In Italia la popolazione campione comprendeva 858 laureati, diplomati a Milano tra il giugno e il novembre 1980 presso l'Università statale (Giurisprudenza e Lettere) e l'Università privata «L. Bocconi» (Economia e Scienze delle Finanze).

In Francia vennero presi in con-

(1) Sulla base di dati ISTAT. Per le fonti, cfr. C. de Francesco, *The Underutilization of Italian Graduates: Preliminary Results from a Survey*, Milan, June 1982 e J.P. Jarousse, *Sous-utilisation des diplômés et vécu de l'insertion professionnelle*, Paris, Juillet 1982. Entrambi i rapporti sono disponibili presso il Centro Europeo per il lavoro e la società (P.O. Box 3073, Maastricht 6202 NB, Olanda).

siderazione 2226 laureati nel 1980 (estate) dalle Università della Bretagna (Rennes e Nantes) e di Parigi (Lettere, Economia, Scienza delle finanze).

La scelta delle facoltà è stata fatta considerando il fatto che esse possono rappresentare due tendenze relativamente opposte: Lettere è considerata una facoltà svalutata con serie difficoltà di occupazione, mentre Economia (che comprende Scienze delle finanze) è considerata ancora assai qualificata sul mercato del lavoro (cioè è specialmente vero per l'Università Bocconi).

In entrambi i paesi è stato usato lo stesso questionario a mezzo posta: esso comprendeva 47 domande su quattro pagine con pochissime domande aperte. Dopo tre invii postali (in Italia, da novembre '81 a gennaio '82, in Francia da gennaio a marzo '82) la quota finale di risposte è stata di 75.8% in Italia e 60.8% in Francia. Se escludiamo i questionari tornati al mittente, il numero delle risposte sale al 76.9% per l'Italia e al 68% per la Francia.

In questo saggio verranno considerati solo pochi dati e l'analisi si limiterà ai laureati in Economia e Lettere delle Università di Milano e Parigi.

Un'analisi più completa e corredata di note e riferimenti bibliografici può essere reperita nei due rapporti redatti dagli autori e citati in nota.

Facoltà diverse, laureati diversi

I dati dell'indagine confermano il concetto di differenziazione interna dell'istruzione superiore o di stratificazione sociale differenziata del corpo studentesco, in base alla facoltà e/o l'istituzione.

La tabella I mostra che Lettere è una facoltà prevalentemente femminile, mentre economia è una maschile. I laureati in lettere hanno anche una percentuale maggiore di studenti lavoratori (cioè studenti i quali hanno dichiarato di aver lavorato tutto l'anno a tempo pieno durante l'ultimo anno di Università).

Ma il dato più significativo è

forse la proporzione di laureati figli di lavoratori: una presenza realmente scarsa che, va da un massimo di 13.7% tra i laureati in lettere a Milano e un minimo di 4.2% tra laureati alla Bocconi.

È un dato semplice, ma sufficiente a smentire l'opinione comune secondo la quale Italia e Francia hanno un'istruzione superiore democratizzata: se così fosse, i figli di lavoratori dovrebbero essere il 50% e più (cfr. tav. 1).

Inoltre, circa il 40% dei nostri laureati ha padri con diploma non superiore a quello della scuola dell'obbligo: un dato che indica quanto scarso sia stato l'orientamento, sia dal punto di vista qualitativo che quantitativo, che questi laureati hanno potuto avere a casa, al momento di scegliere il tipo di istruzione, e quanto grande possa essere la distanza culturale, ora, tra loro e le loro famiglie.

La situazione occupazionale

Com'era prevedibile, il valore di mercato delle lauree può cambiare sensibilmente da facoltà

a facoltà: tra i laureati della Bocconi, la percentuale dei disoccupati è solo un terzo di quella di Lettere. Per quanto riguarda i laureati di Parigi, il tasso di disoccupazione di Economia, apparentemente più alto, va letto insieme al tasso di attività durante l'Università: è ragionevole dedurre che, oltre al tasso di attività notevolmente basso dei laureati in Lettere, vi sono molti lavoratori scoraggiati (che tentano di far fronte alla disoccupazione iscrivendosi nuovamente all'Università, per ottenere una qualifica più alta: cfr. tav. 2).

Complessivamente, i tassi di disoccupazione possono apparire più bassi di quanto ci si potrebbe attendere, ma dobbiamo ricordare che si riferiscono a laureati che hanno conseguito la laurea almeno dodici mesi prima (tra giugno e novembre 1980).

Ma la disoccupazione non è la sola forma di sottoutilizzazione. Si può avere anche sovraistruzione o, più spesso, incongruenza tra capacità possedute e richieste. Per rendere operativo il concetto di sovraistruzione, sono state poste due do-

Alcune caratteristiche dei laureati divise per facoltà.

1

	MILANO		PARIGI	
	Lettere	Econ.	Lettere	Econ.
Percentuale delle donne	72.5	11.5	75.4	34.1
Percentuale dei laureati che hanno dichiarato di aver lavorato a tempo pieno per tutto l'ultimo anno di università	22.9	15.5	18.4	11.5
Percentuale dei figli dei lavoratori	13.7	4.2	4.7	7.2
Percentuale dei laureati i cui padri posseggono solo un diploma di scuola dell'obbligo	46.1	33.8	40.4	42.9

Tassi di occupazione e disoccupazione per facoltà.

2

	MILANO		PARIGI	
	Lettere	Econ.	Lettere	Econ.
Tasso di occupazione (occupati e in cerca di occupazione come percentuale di tutti i laureati)	95.4	91.9	67.6	83.0
Tasso di disoccupazione (disoccupati come percentuale dei laureati attivi)	18.4	5.9	10.9	13.4

mande ai laureati occupati: «Il tuo lavoro attuale corrisponde alla tua formazione universitaria?», e «Per quanto ne sai, vi sono persone non titolari di laurea che fanno il tuo stesso lavoro?». I laureati che hanno risposto all'ultima domanda affermando che il loro lavoro era svolto anche da non laureati della stessa età sono stati considerati «sovraistrutti»: il possesso di una laurea non è il requisito necessario per i lavori che svolgono. Gli altri laureati sono stati divisi in due gruppi, sulla base della congruenza tra lavoro svolto e formazione universitaria. Coloro che svolgevano lavori corrispondenti alla loro formazione sono stati considerati «adeguatamente utilizzati», mentre gli altri costituivano il gruppo dei «non convenientemente collocati»; per questi, sebbene non vi sia congruenza tra lavoro svolto e formazione universitaria, possiamo presumere che il possesso di un diploma sia ora una *conditio sine qua non* per occupare i loro posti, e questo come risultato di un processo in corso di aumento del livello di istruzione.

In base alle definizioni adottate, in entrambi i paesi la percentuale di laureati occupati adeguatamente utilizzati è notevolmente più bassa per Lettere che per Economia, mentre il contrario è vero per la percentuale di laureati sovraistrutti: un'altra argomentazione per l'ipotesi che la facoltà «importa», e che la forza lavoro laureata non può essere considerata un gruppo indifferenziato. Bisogna anche notare la differente diffusione della collocazione inadeguata nei due paesi (meno del 10% in Italia, contro il 20% abbondante in Francia): un dato che rileva la differente struttura del mercato del lavoro nei due paesi, e il fatto che in Francia le alternative tra sottoutilizzazione e sovraistruzione sono più numerose che in Italia.

Da un altro punto di vista bisogna notare che, se è vero che i laureati in Economia sembrano avere lavori migliori dei laureati in Lettere, è nondimeno sor-

prendente che un quarto dei laureati occupati provenienti da Università prestigiose ed élitarie come la Bocconi a Milano e l'Università Dauphine a Parigi abbiano posti di lavoro occupati anche da coetanei provvisti solo di diploma di scuola media superiore.

Bisogna fare un'ultima osservazione riguardo all'influenza della provenienza sociale sul livello di utilizzazione. I dati italiani mostrano chiaramente che l'influenza positiva dell'istruzione paterna è condizionata dalla facoltà: la percentuale dei laureati adeguatamente utilizzati in base all'istruzione del padre va dal 50% (padre con diploma di scuola dell'obbligo o meno), all'80% (padre con laurea) tra i laureati della Bocconi, ma soltanto dal 37,3 al 40% tra i laureati in Lettere. Questo indicherebbe che l'ambiente sociale può rendere più improbabile la scelta di una facoltà «debole» (come è mostrato chiaramente dalla stratificazione sociale differenziata delle facoltà); ma una volta che è stata scelta una facoltà dequalificata, l'origine sociale (almeno nella misura in cui essa è indicata dall'istruzione paterna) può effettivamente controbilanciare il fatto di avere un titolo dequalificato. Di conseguenza, la sovraistruzione è relativamente diffusa anche tra i figli di laureati (in Italia il 28,6 di essi sono sovraistrutti, e in Francia il 25,7%), sebbene essa sia meno diffusa che tra i laureati i cui padri hanno sol-

tanto un diploma di scuola dell'obbligo (in Italia il 43,9% di loro è sovraistrutto, in Francia il 34,8%).

I fattori determinanti nella retribuzione del primo impiego

Veniamo ora alle conseguenze strettamente economiche dovute alle differenti qualifiche per laureati differenti. Per fare questo è stata effettuata un'analisi per classificazione multipla delle retribuzioni mensili nette dichiarate dai laureati occupati. Per i laureati di Milano i valori sono espressi in decine di migliaia di lire, per quelli di Parigi in centinaia di franchi francesi (cento franchi equivalgono a circa 20.000 lire). Per evitare che i dati fossero influenzati dall'anzianità di lavoro, l'inchiesta prende in esame soltanto quei laureati che non hanno lavorato a tempo pieno per tutto l'anno durante l'ultimo anno di Università: le loro retribuzioni medie erano di 788.000 lire in Italia (contro una media di 656.000 per gli altri laureati) e 6267 FF (contro 5072). Nella tavola 4 le cifre della prima e della seconda colonna sono le medie di ogni categoria espresse come scostamento dalla media generale: nella prima colonna gli scostamenti non sono corretti, mentre nella seconda gli scostamenti per ogni categoria sono corretti (gli altri fattori non sono presi in considerazione).

Possiamo vedere dalla tavola

Livello di utilizzazione dei laureati occupati per facoltà.

3

	MILANO		PARIGI	
	Lettere	Econ.	Lettere	Econ.
Adeguatamente utilizzati	37.9	64.6	35.8	53.4
Non adeguatamente collocati	9.3	8.7	24.0	21.7
Sovraistrutti	52.8	26.8	40.2	24.7
TOTALE	100.0	100.0	100.0	100.0

che, tra i quattro fattori considerati, la facoltà è associata con le più grandi differenze di reddito: non prendendo in considerazione sesso, istruzione del padre e attività lavorativa durante l'Università, un laureato in Economia guadagna il 41% in più in Francia e il 36% in più in Italia rispetto a un laureato di Lettere (Milano, Lettere: $(65,60 - 8,35) \times 10.000 = 572.500$; Milano, Economia = 780.000; Parigi, Lettere = 4.133 FF; Parigi, Economia = 5.832 FF). Molto minore è l'importanza del sesso (esclusi gli altri fattori): tra i laureati milanesi, un uomo guadagna mediamente (*ceteris paribus*) l'11,6% più di una donna, e tra quelli parigini l'8,3% in più. Ancora più trascurabili sono le differenze associate all'istruzione paterna (e, analogamente a quanto detto per i livelli di utilizzazione,

l'influenza dell'istruzione paterna è trascurabile per i laureati in Lettere, ma considerevole per i laureati della Bocconi). Detto ciò, va sottolineato che, sebbene l'istruzione paterna e il sesso esercitino una debole influenza sulle retribuzioni *quando gli altri fattori non sono presi in considerazione*, questo non significa che deboli differenze di retribuzione tra i laureati dipendano dal sesso e dall'istruzione paterna. Al contrario, le differenze globali (scostamenti non corretti) sono considerevoli, dal momento che attestano che la disparità sociale e sessuale operano principalmente attraverso la scelta della facoltà, e solo in scarsa misura indipendentemente da essa. Bisogna notare anche che l'importanza (non corretta) dell'istruzione paterna è considerevole in Italia ma ine-

sistente in Francia; ciò indica che la situazione francese è meno facile ad essere condizionata da fattori di questo tipo. Infine, almeno tra i laureati milanesi, una certa influenza è esercitata dal lavoro svolto durante il periodo universitario. Ovviamente, tutti questi dati vanno letti senza dimenticare che stiamo prendendo in esame dei laureati all'inizio della loro carriera: è ragionevole dedurre che, dopo una prima esperienza di lavoro, l'origine sociale accelererà la carriera dei laureati socialmente privilegiati, aumentando perciò la sua influenza sulla retribuzione e sul livello di utilizzazione. Ma bisogna fare altre osservazioni fondamentali. Ci riferiamo al fatto che i vantaggi offerti dalla qualifica dell'istruzione non sono solamente quelli economici fin qui considerati. Di fatto, vi sono altri tipi di privilegi (a parte le conclusioni relative allo status sociale) che possiamo definire complessivamente con l'espressione «qualità della vita»: dalla quantità di tempo alla libertà di utilizzarlo, all'autonomia e alla mancanza di stretto controllo sulla quantità e qualità del lavoro, agli ulteriori vantaggi associati sulla quantità e qualità del lavoro, agli ulteriori vantaggi associati ad alcuni lavori e/o carriere (si pensi soltanto alle colazioni di lavoro e ai viaggi), all'interesse e alla varietà del lavoro, e così via. Il fatto è che spesso questi vantaggi possono essere considerevoli, nonostante la retribuzione relativamente bassa e il fatto che la persona possa essere sovraistruita: può benissimo accadere che la qualità della vita di un laureato apparentemente sottopagato e/o sottoutilizzato sia migliore di quella dei suoi compagni meglio utilizzati e meglio pagati (si pensi ai professori).

Retribuzioni nette per facoltà, sesso, istruzione del padre e lavoro. Attività durante l'università: scostamenti dalla media generale non corretti e corretti. 4

Milano: media generale = 65.60 (in decine di migliaia di lire) non corretti corretti

	n.	scost.	eta	scost.	beta
Facoltà: Lettere	143	- 10.07		- 8.35	
Economia	96	15.01	.40	12.44	.33
Sesso: Maschi	112	10.38		3.84	
Femmine	127	- 9.16	.32	- 3.39	12
Istruzione del padre: senza diploma	89	- 5.90		- 2.77	
diploma	77	.21		.13	
laurea	73	5.99	.15	- 3.24	.08
Attività lavorativa durante l'Università:					
Part-time	50	3.36		7.25	
Saltuarìa	98	- 5.85		- 2.03	
Nessuna	91	4.46	.16		.12
Multiplo R ²					.190
Multiplo R					.436

Parigi: media generale = 50.72 (in centinaia di franchi)

Facoltà: Economia	194	8.32		7.60	
Lettere	157	- 10.28	.49	- 9.39	.44
Sesso: Maschi	169	6.07		2.11	
Femmine	182	- 5.64	.31	- 1.96	11
Istruzione del padre: senza diploma	146	.64		.43	
diploma	66	.98		2.36	
laurea	139	- 1.14	.05	- 1.57	.08
Attività lavorativa durante l'Università:					
Part-time	98	- 2.40		-.57	
Saltuarìa	100	.53		-.71	
Nessuna	153	1.19	.08	.83	.04
Multiplo R ²					.254
Multiplo R					.504



Professione: architetto, ingegnere

di Fabrizio Ferragni

La giungla del dopo-laurea si va sempre più semplificando, e gli studenti — perlomeno quelli coscienti — riescono ora a conoscere con sufficiente chiarezza il cammino che li attende una volta terminati con successo gli studi universitari. All'inizio di quest'anno, a ricevere delle utili informazioni sulla professione sono stati gli iscritti alle Facoltà di Architettura e di Ingegneria. A fornirgli le notizie è venuta un'inchiesta sui laureati di queste due facoltà negli atenei di Roma e di Milano (Politecnico) degli anni 1973-1977, svolta dall'Istra (Istituto di studi per la transizione) per conto dell'Ufficio studi del Ministero della Pubblica Istruzione.

Vi proponiamo queste recentissime indicazioni sugli sbocchi professionali degli architetti e degli ingegneri curate anche dall'Istituto dell'Enciclopedia italiana.

Perché proprio le Università di Roma e di Milano? Per un motivo: la peculiarità delle due aree. Un'area di forte e classica industrializzazione, quella gravante sul polo di Milano, che conosce in questi anni un vivace sviluppo del settore terziario; e un'area che dal punto di vista economico, quella di Roma, è

basata prevalentemente sul terziario (Turismo e Pubblica Amministrazione) o sull'edilizia, mentre è assai meno presente l'industria in senso stretto, in particolare l'industria meccanica.

Perché — ci si domanderà ancora — il periodo scelto dall'indagine è quello delle leve di laureati degli anni dal 1973 al 1977? Per verificare — risponde la stessa ricerca — eventuali mutamenti negli sbocchi professionali in connessione con il consolidamento dell'attività delle regioni, e con la crisi economica che in particolare a partire dal 1973, ha segnato gli anni seguenti.

L'inchiesta si è svolta per campione: un questionario di 63 domande, che ha interessato il 3 per cento dei laureati in questione. I risultati sono certamente indicativi.

L'architetto appartiene a un ceto sociale elevato

Iniziamo dagli architetti. È subito possibile affermare che i laureati in Architettura provengono da famiglie di ceto medio ed elevato. Tale caratteristica, comune a tutto il campione, risulta più accentuata nel caso dei laureati di Roma,

Per architetti e ingegneri lavoro ce n'è: un po' più stabile per i secondi. E l'autore procede alla verifica.

per i quali l'appartenenza a ceti sociali relativamente elevati (industriali, imprenditori, dirigenti, funzionari, liberi professionisti) raggiunge un terzo degli intervistati. Una conferma al riguardo viene dalle risposte alla domanda relativa al titolo di studio del padre: sono in possesso di un titolo di studio di livello medio-superiore e superiore il 57,7 per cento dei padri degli intervistati.

Il conseguimento della laurea in Architettura risulta dunque, in misura, assai accentuata, appannaggio di categorie sociali elevate, mentre le famiglie di condizione operaia o comunque di ceto sociale basso sono molto poco rappresentate. Allora — viene da chiedersi — i rivoluzionari del '68 di Valle Giulia, gli ideologi del «27 politico» (che è nato proprio alla Facoltà di Architettura di Roma) erano tutti dei «figli di papà?» Sembra proprio di sì: ma qualcuno aveva già avanzato il sospetto.

Gli studi svolti dai futuri architetti

L'iscrizione all'Università è avvenuta nell'88 per cento dei casi subito al termine degli studi secondari; la quota del 12 per cento che ha aspettato qualche

tempo per varcare le porte dell'ateneo, è costituita soprattutto da geometri, una categoria che effettivamente può attendere di decidere il conseguimento o meno di una laurea in architettura, dopo aver svolto un'altra attività lavorativa.

A Roma vi è una predominanza di diplomati scientifici (32,6 per cento) e classici (30,3 per cento), seguiti da quelli dell'artistico (23,6 per cento); a Milano, invece, i diplomati di liceo artistico sono la maggioranza (il 40,5 per cento).

Le motivazioni che sono alla base della scelta del corso di laurea in Architettura indicano il prevalere dell'interesse soggettivo per la materia, il 73 per cento degli intervistati che pongono al secondo posto il criterio della logica prosecuzione degli studi (17,2 per cento).

Pochi tra gli iscritti di Architettura hanno inoltre intrapreso precedentemente un altro corso di laurea: ciò a smentire l'idea secondo cui questa Facoltà costituirebbe un bacino di riflusso degli studenti provenienti da altre facoltà.

Il voto di laurea

Le votazioni finali sembrerebbero la dimostrazione che, probabilmente l'avvilente e vergognoso fenomeno del «27 politico», alla fine, ha in qualche modo attecchito: il 17,8 per cento dei laureati ha infatti conseguito la laurea con il punteggio pieno. A Milano il peso dei laureati che presentano il massimo della votazione è ancora più forte (ben l'82,4 per cento), mentre a Roma la percentuale scende al 62,9 per cento (ma il 22,5 per cento ha ottenuto un punteggio tra 105 e 109/110).

Tutti soddisfatti, o quasi

Nel complesso prevale il parere di chi — se potesse tornare al momento del diploma — sceglierebbe di nuovo d'isciversi ad Architettura (74,8 per cento). La quota d'insoddisfatti si fa comunque sentire, dato che un laureato su dieci, una volta conseguita la laurea in Archi-

Tabella 1 — *Titolo di studio presentato all'immatricolazione. Architetti.*

	Milano	Roma	TOTALE
Classico	12,2	30,3	22,1
Scientifico	20,3	32,6	27,0
Artistico	40,5	23,6	31,3
ITIS	8,1	2,2	4,9
Tecnico	17,6	7,9	12,3
Altro diploma	1,4	3,4	2,5
TOTALE	100,0	100,0	100,0

Tabella 2 — *Tempo medio per l'inserimento nel lavoro per anno di laurea (in mesi di attesa). Architetti.*

ANNO DI LAUREA	Milano	Roma	TOTALE
1972/73	—	3,1	3,1
1974	7,5	3,0	6,0
1975	5,3	6,0	5,5
1976	1,5	5,1	4,1
1977/78	3,25	4,8	4,2

Tabella 3 — *Canali di reperimento del lavoro attuale. Architetti.*

CANALI DI REPERIMENTO	Milano	Roma	TOTALE
Uff. di collocamento	1,4	1,3	1,4
Domanda di aziende	2,9	2,6	2,7
Giornali	4,3	2,6	3,4
Conoscenze	45,7	59,7	53,1
Concorso	15,7	22,1	19,0
Attività indipend.	28,6	10,4	19,0
Altro	1,4	1,3	1,4
TOTALE	100,0	100,0	100,0

tettura, si è iscritto ad un'altra Facoltà.

Lavoro professionale: prima e dopo l'Università

La maggior parte degli intervistati, circa l'80 per cento, ha fatto un'esperienza di lavoro durante gli studi accademici; solo un laureato su cinque afferma di non avere mai lavorato in precedenza. La frequenza prevalente di questo lavoro è per attività saltuarie e non regolari. Quale attività hanno svolto gli architetti durante gli studi? La netta maggioranza ha lavorato in uno studio professionale, in quanto spinta da un reale interesse per la materia e non da meri interessi economici. Dopo la laurea, chi lavorava du-

rante l'Università, ha continuato il lavoro che stava facendo in precedenza. Un dato interessante è che il 40 per cento dei figli di insegnanti non hanno mai svolto un'attività lavorativa. E dopo la laurea? Il 94,1 per cento dei laureati ha trovato un lavoro, mentre il 2,9 per cento non c'è riuscito. A non trovare lavoro sono risultati gli architetti più giovani: l'8,6 per cento dei laureati del 1976 e il 3 per cento di quelli del 1977 e del 1978. Il quadro appare globalmente positivo; l'unico problema è il tempo impiegato per la ricerca dell'occupazione: il 58,3 per cento afferma di aver trascorso un periodo di ricerca del lavoro da 0 a 3 mesi, mentre il 12,5 per cento per un periodo che va da 6 mesi a 1 anno, e il

10,4 per cento per più di un anno.

Il tempo medio è di 4,2 mesi: è inferiore a Milano rispetto a Roma.

Per quali vie è passato il reperimento del lavoro? La parte del leone l'ha fatta il filone delle «conoscenze», utilizzate con successo dal 53,1 per cento dei laureati. Un altro 19 per cento ha scelto invece la strada del concorso.

In generale, i canali informali sono stati utilizzati dai 3/4 degli architetti, quelli istituzionali dal restante quarto.

Quale lavoro? Solo per i fortunati «quello che piace»

Dall'indagine dell'Istra sembra certo che i laureati in Architettura si debbono adattare alle offerte del mercato, e non appaiono avere forti possibilità di scelte diverse: così, il 35,4 per cento indica come motivazione principale della scelta del lavoro che sta svolgendo l'interesse, mentre il 45,6 per cento si

adatta. Il 17 per cento risponde che la scelta fatta era l'unica possibile; il 15 per cento che gli sembrava accettabile e il 13,6 per cento non sceglie neppure perché continua il lavoro che già stava facendo. Un'ulteriore conferma emerge dalle risposte alla domanda «Da quando si è laureato, ha mai respinto qualche offerta di lavoro regolare?». La stragrande maggioranza, infatti, non ha mai potuto permettersi il lusso di respingere un'offerta di lavoro stabile (71,2 per cento). Solo un terzo degli intervistati afferma di averlo fatto una o più volte.

La stabilità occupazionale non è per tutti

La maggioranza degli architetti ha un'occupazione stabile (62 per cento), tuttavia la distribuzione di stabilità tra Roma e Milano si diversifica molto: a Milano giunge al 73 per cento, mentre a Roma scende al di sotto della media, arrivando al 52,8 per cento.

L'area della non occupazione — e questo ci sembra un dato estremamente importante e significativo — rappresenta un'esigua percentuale (2,4 per cento), ed esiste soltanto a Roma. Neppure a dirlo, la «precarietà» occupazionale aumenta con il trascorrere dell'anno di laurea.

Libero professionista è bello

Oltre la metà degli architetti svolge la libera professione. Un altro 13,8 per cento è impiegato presso studi professionali, per un valore complessivo del 66 per cento. La professione in senso classico resta dunque la posizione professionale tipo per il laureato in Architettura che, stante la difficoltà e la variabilità del mercato, si adatta anche a lavori intermedi, quali quelli dell'impiegato (15,7 per cento) o dell'insegnante (11,9 per cento), che tende poi a sostituire. È indicativo che proprio queste due ultime professioni diminuiscano, in valore percentuale, quanto più è lontano l'anno di laurea. Anche i settori che assorbono prevalentemente l'attività dell'architetto sono quelli tradizionali: l'edilizia in gran parte (41,5 per cento), la scuola (11,9 per cento) e l'urbanistica (10,1 per cento); quest'ultimo settore preferisce però reclutare architetti forniti di una certa esperienza.

Il mercato offre ai laureati, sia a Roma che a Milano, un livello medio retributivo uniforme: a Milano, altresì, la forza contrattuale o di scelta del laureato in Architettura è maggiore.

È stato utile laurearsi? Sì

Alla domanda «Quale titolo di studio è generalmente richiesto per la sua attuale professione?», il 76,7 per cento del totale degli architetti ha risposto «la laurea»; solo il 20,8 per cento ha detto «il diploma tecnico»: se ne deduce che la laurea è la condizione principale di assunzione, e che la tanto temuta «sottoccupazione» è lontana. Insomma, il laureato in Architettura nel lavoro è «coerente».

Tabella 4 — Anno di laurea e condizione occupazionale (in valori percentuali). Architetti.

ANNO DI LAUREA	Stabile	Precaria	Inoccupati	TOTALE
1972/73	80,0	20,0	—	100,0
1974	72,7	27,3	—	100,0
1975	63,8	36,2	—	100,0
1976	61,8	35,3	2,9	100,0
1977/78	53,6	41,1	5,3	100,0
TOTALE				100,0

Tabella 5 — Posizione professionale. Architetti.

POSIZIONE PROFESSIONALE	Milano	Roma	TOTALE
Dirigente	1,4	—	0,6
Libero professionista	62,2	43,5	52,2
Impiegato in studio	10,8	16,5	13,8
Impiegato	8,1	22,4	15,7
Insegnante	13,6	10,6	11,9
Funzionario	4,1	3,5	3,8
Operaio	—	1,2	0,6
Altro	—	2,4	1,3

Tabella 6 — Titolo presentato all'immatricolazione. Ingegneri.

	Milano	Roma	TOTALE
Classico	15,0	24,2	19,6
Scientifico	54,3	39,1	46,7
Artistico	0,8	4,7	2,7
ITIS	23,6	27,3	25,5
Tecnico	6,3	3,9	5,1
Altro diploma	—	0,8	0,4
TOTALE	100,0	100,0	100,0

Tabella 7 — Tempo medio per l'inserimento nel lavoro per anno di laurea (in mesi di attesa). Ingegneri.

ANNO DI LAUREA	Milano	Roma	TOTALE
1972/73	—	4,3	4,3
1974	3,6	4,9	4,1
1975	7,6	5,2	6,3
1976	4,0	6,2	4,6
1977/78	3,4	5,2	4,4

Tabella 8 — Canali di reperimento del lavoro attuale. Ingegneri.

CANALI DI REPERIMENTO	Milano	Roma	TOTALE
Uff. di collocamento	0,8	1,7	1,2
Facoltà	11,0	5,9	8,5
Domanda ad aziende	26,8	24,4	25,6
Giornali	12,6	5,0	8,9
Conoscenze	33,1	31,9	32,5
Concorso	3,1	19,3	11,0
Attività indipend.	7,1	6,7	6,9
Altro	5,5	4,2	4,9
Non risponde	—	0,8	0,4
TOTALE	100,0	100,0	100,0

Tabella 9 — Posizione lavorativa. Ingegneri.

	Area del lavoro stabile	Area del lavoro precario	Inoccupazione
Milano	94,5	5,5	—
Roma	79,7	14,1	6,2
TOTALE	87,0	9,8	3,2

Carriera sì, ma con poca mobilità

Un'altra domanda chiedeva le possibilità di carriera offerte dall'attuale occupazione. Metà degli intervistati ha risposto «buone», il 27 per cento «scarse», e il resto «nulle».

Riguardo la mobilità professionale, il discorso è meno buono. Quasi tutti gli architetti svolgono lo stesso lavoro che hanno intrapreso dopo essersi laureati; una mobilità che risultava tanto tipica di questa figura professionale, sembra addirittura

inferiore là dove il mercato offre di più.

Inoltre la condizione occupazionale prevalente nel primo lavoro è quella precaria, interessando il 70,2 per cento del totale dei laureati. Questo può significare — afferma la ricerca dell'Istra — che dopo la laurea esiste per gli architetti una sorta di apprendistato in vista di una futura professionalità, orientata verso il lavoro autonomo che, al suo inizio, può presentare delle caratteristiche di precarietà. La linea di tendenza verso l'assetamento professionale, di cui si diceva prima, sembra confermata anche dal tipo di canali attraverso cui il primo lavoro dopo la laurea è stato reperito. Un architetto su tre svolge poi un doppio lavoro; per lo più consulenze o insegnamento. Quasi nessuno ha frequentato dei corsi post-universitari.

L'ingegnere tuttofare

Le domande rivolte ai laureati in Ingegneria sono state praticamente le stesse fatte agli architetti; le risposte in parte sono state simili, in parte — soprattutto per quanto si riferisce alla situazione occupazionale — decisamente no.

Pure gli ingegneri provengono da ceti sociali alti o medio-alti, e la scelta del corso di laurea secondo la professione esercitata dal padre fa emergere una conferma di ciò: la maggior parte di coloro che hanno il padre libero professionista hanno scelto ingegneria civile, cioè l'indirizzo più collegato a ipotesi di continuazione nella libera professione.

Al nord studi selettivi

Se si confrontano i punteggi di laurea degli ingegneri di Milano con quelli di Roma, si riconosce il carattere più selettivo del Politecnico meneghino: soltanto il 10,2 degli ingegneri milanesi si è laureato con punteggio pieno, mentre nella capitale la percentuale sale al 27,3 per cento.

Riguardo la scuola secondaria superiore di provenienza, i licei

«portano» una buona fetta di ingegneri: circa la metà proviene dal liceo scientifico, un altro quinto dal classico; i restanti sono periti industriali.

La motivazione predominante nella scelta della Facoltà è la «possibilità di sbocchi occupazionali»: una speranza che viene ampiamente realizzata, ma della quale parleremo tra un po'.

La Facoltà piace, ma si può migliorare

Un laureato su tre è soddisfatto della laurea e degli studi seguiti; il 40 per cento dei dottori in ingegneria si è però detto convinto della necessità di curare meglio l'insegnamento delle discipline inerenti la gestione e l'organizzazione: è la fondata richiesta dell'ingegnere-manager emergente.

L'atteso lavoro

Dopo i cinque anni di studio intenso e sacrificato, c'è il faticoso momento dell'inserimento nel mondo del lavoro. Sono pochi coloro che iniziano a esercitare la professione ingegneristica già durante l'Università: lo ha fatto un solo laureato su dieci: il 32 per cento ha svolto attività di carattere saltuario (supplenze scolastiche e collaborazioni a studi professionali). Gli studi ingegneristici, in altre parole, consentono poche distrazioni.

Dopo la laurea, l'ingegnere ha modo di soddisfare pienamente le aspettative professionali. Per lui, d'altronde, non sembra proprio esistere, a tutt'oggi, una forte divaricazione fra domanda e offerta di lavoro, fatto che invece avviene per tante altre lauree e iter professionali.

L'ingegnere non ha strade che gli sono precluse, è un «tuttofare»: insegna, esercita la libera professione, lavora nell'industria (il settore che attualmente l'assorbe di più e con molteplici mansioni), è impiegato nel settore dei servizi: dal direttore del personale al tecnico del casto, dal progettista di *pace-maker* a quello di autostrade... Con una battuta si potrebbe di-

re che «non si muove foglia, che l'ingegnere non voglia». «Oltre la metà delle attività umane — ci ha detto l'ing. Giovanni Gazzello, membro del Consiglio nazionale degli ingegneri — ha bisogno di un ingegnere: che progetti, che diriga un'industria, che venda, che fabbrichi, e l'elenco potrebbe continuare per molto ancora». Non a caso la Facoltà raccoglie il maggior numero di corsi di laurea: quindici.

Tornando alla ricerca, gli occupati sono risultati il 96,8 per cento dei laureati. Un dato certo confortante, e che si avvalorava con il tempo medio occorso

per trovare «il posto»: quattro mesi e mezzo (un periodo che diminuisce a tre mesi a Milano).

Pochi usano le conoscenze: basta il concorso

I canali di reperimento del lavoro? «Le eterne» conoscenze sono state sfruttate con successo da un terzo dei laureati in ingegneria; un 25 per cento ha invece trovato un posto con domande ad aziende, l'11 per cento mediante un concorso, un 9 per cento per mezzo di annunci sui giornali, e un 8,5 per cento attraverso l'Università. Tirando le somme, possiamo dunque dire

Tabella 10 — *Condizione di occupazione per anno di laurea (in valori percentuali). Ingegneri.*

ANNO DI LAUREA	Lavoro stabile	Lavoro precario	Inoccupati	TOTALE
1972/73	83,3	4,3	12,5	100,0
1974	94,1	5,9	—	100,0
1975	81,5	16,7	1,8	100,0
1976	91,1	5,4	3,5	100,0
1977/78	84,3	12,9	2,8	100,0
TOTALE	87,0	9,8	3,2	100,0

Tabella 11 — *Posizione professionale. Ingegneri.*

POSIZIONE PROFESSIONALE	Milano	Roma	TOTALE
Industriale	3,1	2,5	2,8
Dirigente	3,9	1,7	2,8
Libero professionista	9,4	14,2	11,7
Impiegato in studio	4,8	13,3	9,0
Impiegato in azienda	59,1	40,0	49,8
Insegnante, docente	3,1	15,0	9,0
Funzionario	13,4	6,7	10,1
Artigiano	0,8	—	0,4
Operaio	—	3,3	1,6
Altro	2,4	3,3	2,8
TOTALE	100,0	100,0	100,0

Tabella 12 — *Cambiamento di lavoro. Ingegneri.*

	Milano	Roma	TOTALE
Non ha cambiato	57,5	75,0	66,0
Ha cambiato almeno una volta	42,5	25,0	34,0
TOTALE	100,0	100,0	100,0

che oltre la metà dei dottori in ingegneria ha trovato il lavoro per mezzo dei canali «ortodossi», una percentuale che probabilmente non trova riscontro in altre facoltà o corsi di laurea. L'87 per cento, tra l'altro — e l'aggiunta non è di poco conto — ha un lavoro stabile: a Milano si sale al 94,5 per cento.

Il datore di lavoro si chiama industria

Qual'è la professione svolta? La metà degli ingegneri è impiegata in aziende, un 11 per cento è libero professionista,

un 9 per cento è docente e un altro 9 per cento è impiegato in uno studio.

A Milano l'area aziendale è decisamente più accentuata rispetto a Roma: il 76,4 per cento, contro il 48,4 per cento della Capitale, dove è più marcato lo sbocco della libera professione (27,5 per cento).

L'ingegnere «ballerino»

Oltre la metà degli ingegneri intervistati ha dichiarato di ritenere di avere delle buone chances professionali. E tale aspettativa è avvalorata dal fatto che

più di un terzo dei laureati nel periodo 1973-77 (con alcune «code» nel 1978) ha potuto cambiare lavoro almeno una volta; un ingegnere su dieci svolge inoltre un'altra attività retribuita (consulenze professionali): ecco perché i due terzi dei laureati in Ingegneria si dichiararono soddisfatti degli studi seguiti e della preparazione ricevuta.

abstract

Graduates in architecture and engineering

An important piece of research has appeared which simplifies the jungle-like situation in the post-graduate fields of architecture and engineering. It has been conducted by Istra, the Institute of Transitional Studies, on behalf of the Office of Studies of the Italian Ministry of Education. The inquiry, conducted by a questionnaire containing 63 questions, was put to 3% of those who graduated in these two faculties during the period 1973-1977, and it provides fairly encouraging information on the professional prospects for our future architects and engineers.

Graduates in architecture come for the most part from middle and upper-class families; about 70 percent of them obtain

degrees with high gradings, and have chosen their field of study because of specific interest in the subject. Architecture, then, is not a kind of refuge for students from other faculties, and the judgement made by the graduates on their studies is generally positive. Most of the newly graduated architects have already done some professional work during their university studies, and only 3% of them failed to find work after graduating. The period of time needed to find a job was, on average, a little more than four months. It is the classical professional field which still remains the most typical area of employment for graduates in architecture — though they do not, of course, enjoy great

mobility in terms of work possibilities.

Employment for engineers is equally good, if not better; they seem to have even greater professional stability. Graduates in this field also seem to come mainly from the middle and upper classes, but they attain less consistently high results in their degrees than students of architecture. One marked feature of graduates in engineering is that they mostly obtain their work through what might be termed «orthodox» channels — application to firms, competitions, and advertisements in the newspapers: few of them seem to resort to acquaintances with any degree of success. Half the engineers are employed in firms, a further demonstration that industry is the largest employer of engineering graduates, who find work in many different areas of the industry. The engineering graduate has very considerable mobility, and can change his work with great ease.

To sum up, an engineering degree is one which pays good dividends.

résumé

Les diplômés architectes et ingénieurs

Pour simplifier la jungle du post-diplôme des architectes et des ingénieurs, une recherche significative a été menée par l'ISTRA, l'Institut des Etudes pour la Transition, pour le compte du bureau d'études du Ministère de l'Education Nationale. L'enquête, centrée sur un questionnaire comprenant 63 questions distribué à 3% des diplômés de ces deux facultés dans la période 1973-1977, fournit des indications assez encourageantes quant à l'avenir professionnel des futurs architectes et ingénieurs.

D'abord, les diplômés architectes appartiennent à des familles de la moyenne et haute bourgeoisie; dans 70% des cas, ils

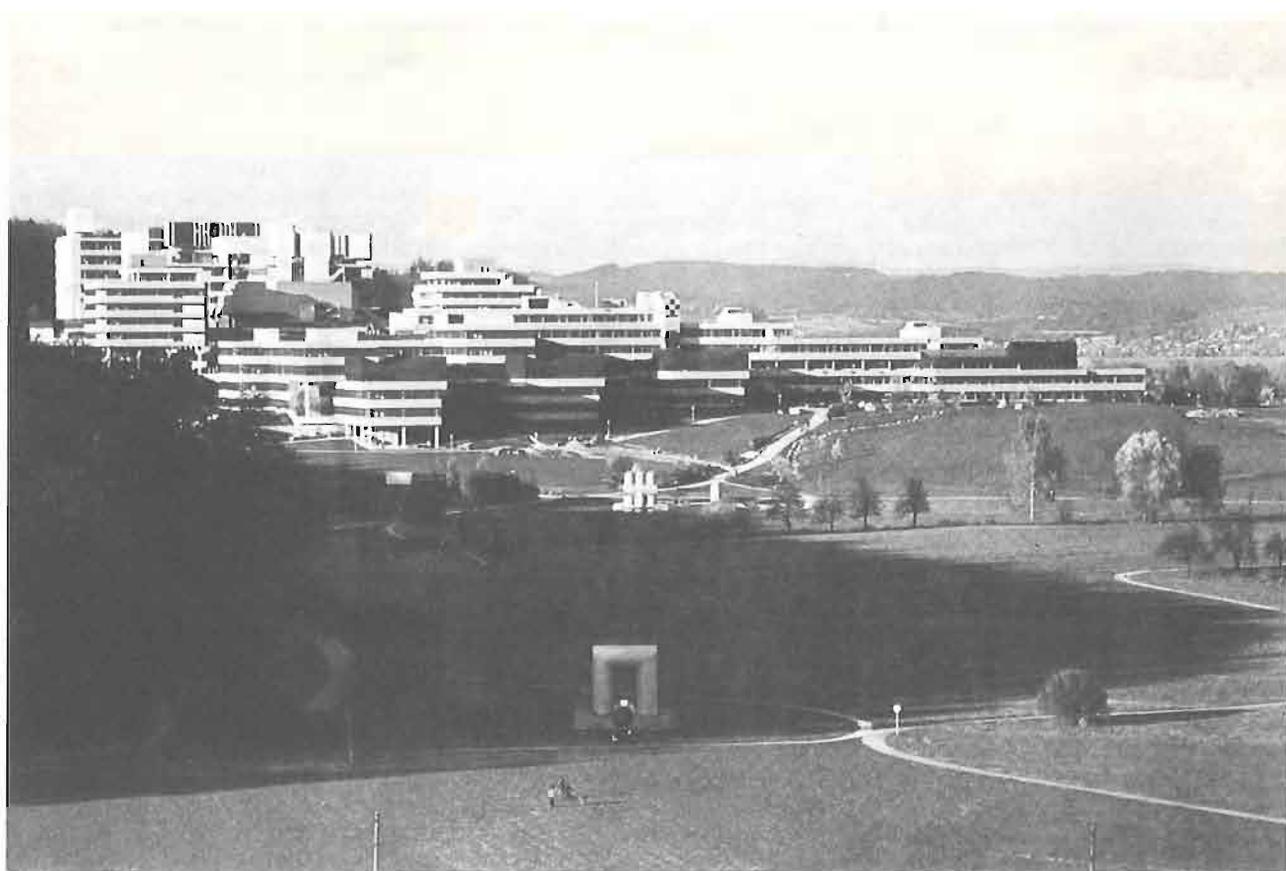
ont passé leur diplôme avec le maximum des points et ils ont choisi cette faculté en raison d'un intérêt spécifique en la matière. Architecture n'est pas un bassin où convergent des étudiants provenant d'autres facultés et le jugement des architectes sur les études accomplies est positif. La plupart des nouveaux diplômés a déjà travaillé dans des études professionnelles au cours de ses études universitaires. Après le diplôme, 3% seulement des architectes n'a pas trouvé d'emploi: le temps moyen nécessaire a été d'un peu plus de 4 mois.

La profession dans sa forme traditionnelle constitue le débouché standard des diplômés

architectes qui, toutefois, ne jouissent pas d'une grande mobilité professionnelle.

Les possibilités d'emploi des ingénieurs sont aussi bonnes, si ce n'est meilleures grâce, entre autres, à une plus grande stabilité professionnelle. Eux aussi appartiennent à la moyenne et haute bourgeoisie, toutefois les points qu'ils obtiennent au diplôme sont moins élevés.

Un trait caractéristique des ingénieurs est qu'ils parviennent à leur emploi par des voies «orthodoxes»: demandes adressées à des entreprises, concours, petites annonces dans les journaux: peu d'entre eux ont recours avec succès «aux connaissances». La moitié des ingénieurs travaille dans les entreprises, ce qui prouve que l'industrie est le principal employeur des diplômés ingénieurs, qui sont appelés à y remplir différentes fonctions. Enfin, les ingénieurs sont extrêmement mobiles et ils changent de poste de travail très facilement. En somme, c'est un diplôme qui rapporte.





La cooperazione interuniversitaria

di Antonello Masia

Si assiste da alcuni anni all'intensificarsi di attività di collaborazione tra il mondo accademico italiano e quello culturale di altri paesi, su molteplici tematiche, che assumono una propria significativa rilevanza, sia sul piano dei rapporti culturali e scientifici con l'estero, sia su quello interno. Tale fenomeno, un tempo rilevato in sede di applicazione di accordi culturali tra l'Italia e gli altri paesi, ha trovato, coll'entrata in vigore del D.P.R. 11.7.1980 n. 382, nuove possibilità operative e strumenti di stimolo e di potenziamento nel quadro della sperimentazione organizzativa, didattica e scientifica.

Prima dell'intervento del decreto delegato del 1980 la collaborazione interuniversitaria con paesi esteri trovava realizzazione tramite la stipula di accordi bilaterali, ratificati con apposite leggi, aventi come scopo l'esecuzione di attività scientifiche e didattiche. Tali accordi erano poi resi esecutivi attraverso negoziazioni di apposite commissioni culturali miste. Particolare rilevanza, in questo contesto, hanno assunto i rapporti culturali con gli Stati Uniti d'America, ora regolati dalla legge 12.6.1980 n. 292 (1), che prevede, tra l'altro, l'istituzione

(1) Pubblicata sul Supplemento Ordinario alla Gazzetta Ufficiale n. 181 del 3 luglio 1980.

di una Commissione (2) per gli scambi nel campo dell'istruzione e della cultura tra l'Italia e gli U.S.A. (incaricata di coordinare tutti i rapporti culturali tra i due Paesi).

Preme rilevare che tale commissione, la quale riveste carattere ufficiale e permanente (avendo un proprio «staff» esecutivo), ha istituzionalmente il compito di coordinare e gestire gli scambi culturali tra l'Italia e gli U.S.A., ivi compresi quelli posti in essere ai sensi dell'art. 91, quarto comma, del decreto delegato sopracitato (3).

Questa norma consente alle Università di stipulare «forme di convenzione anche consortile» per lo svolgimento di attività didattiche e scientifiche integrate e per programmi integrati di studio degli studenti nonché per esperienze nell'uso di apparati tecnico-scientifici di parti-

(2) Ai sensi dell'art. 1 lettera b) della legge, alla Commissione è riconosciuta la qualificazione giuridica di ente con personalità giuridica. Essa è composta di 12 membri di cui sei cittadini americani, nominati dal Capo della missione diplomatica degli U.S.A. a Roma, e sei cittadini italiani, nominati dal Ministero per gli affari esteri. Il successivo art. 5 prevede, poi, espressamente che tale organismo dispone di una propria dotazione finanziaria per il perseguimento delle proprie attività.

(3) In tal senso dispone la circolare del Ministero della Pubblica Istruzione n. 82 del 6.3.1981.

Mondi accademici in più stretta collaborazione dopo il D.P.R. 11 luglio 1980 n. 382.

colare complessità». Il comma successivo disciplina la modalità di funzionamento di tali peculiari attività, attraverso l'avvio di un procedimento che coinvolge il Ministero della Pubblica Istruzione, quello degli Affari Esteri e il Ministero del Tesoro.

Gli aspetti di queste attività possono essere esaminati sia sotto il profilo dei contenuti degli accordi stipulati tra gli Atenei interessati sia sotto il profilo formale degli atti convenzionali. Una particolare rilevanza assume l'aspetto finanziario (eventuale), che postula l'intervento delle Amministrazioni ora richiamate.

Dal primo angolo visuale, la circolare ministeriale n. 82 del 6 marzo 1981, ha puntualizzato che gli accordi in questione «possono spaziare dalla realizzazione di progetti di ricerca scientifica in comune, all'attivazione di corsi interdisciplinari gestiti da gruppi misti di docenti italiani e stranieri». È anche possibile prevedere collaborazioni specifiche nel campo dell'acquisizione di particolari tipi di «know-how» in settore tecnico-scientifico di rilevante interesse. Si osserva, a tale proposito, che questo tipo di collaborazione può presentare indubbia rilevanza per il progresso tecnologico del nostro Paese, concorrendo al potenziamento di quelle conoscenze

scientifiche nelle quali si avver-
te, ora più che mai, la necessità
di approfondimento.

Una più viva osmosi culturale

Ambedue gli aspetti contenuti-
stici ora accennati consentono
di vivificare tendenze di osmosi
culturale e scientifica, realiz-
zando, così, uno dei momenti fi-
nalistici dell'attività istituziona-
le degli Atenei. Anche in questa
ottica si comprende il ruolo pre-
minente della Università per lo
sviluppo della ricerca scientifi-
ca e delle sue applicazioni tec-
nologiche.

Di particolare rilevanza, inol-
tre, è la «mobilità studentesca»,
che il legislatore ha opportunamente
compreso nel contesto
più ampio della collaborazione
interuniversitaria. L'inserimen-
to degli studenti è infatti visto
in relazione alle acquisizioni di
conoscenze tecniche e didattiche
da utilizzare per il comple-
tamento della formazione uni-
versitaria. Quanto agli aspetti
dei «curricula», la circolare leg-
gittima il pieno riconoscimento
dei periodi di formazione e di
frequenza all'estero ai fini del
conseguimento del titolo di stu-
dio.

Note sul profilo formale degli accordi

Quanto al profilo formale degli
accordi di collaborazione, il te-
nore delle disposizioni dettate
dal legislatore delegato induco-
no certamente a considerazioni
d'ordine giuridico e prospet-
tano problematiche di non facile
soluzione. In «*primis*» si osser-
va che le locuzioni «convenzio-
ni consortili» e «Consorti», pre-
senti, rispettivamente, nel quar-
to e quinto comma dell'art. 91,
non sembrano avere significa-
zioni coincidenti sotto il profilo
esclusivamente giuridico. La
convenzione è, infatti, un accor-
do inteso a regolare aspetti
molteplici delle volontà delle
parti, laddove, invece, il Con-
sortio sembra assumere più la
sostanza di un organismo, una
struttura, creata al precipuo fi-
ne della gestione delle attività
scaturenti dalla volontà delle

parti. Le imprecisioni, o meglio
la velata formulazione della
norma, determinano, pertanto,
prospettazioni del problema e
soluzioni non omogenee.

Una interpretazione meramente
letterale delle disposizioni sus-
cita, invece, perplessità laddo-
ve il finanziamento delle attività
contemplate dal penultimo
comma dell'art. 91, dovesse tro-
vare il suo presupposto logico
e giuridico nella creazione di un
organismo «ad hoc». L'esame
delle oggettive applicazioni del-
la disposizione in questione,
nonché la circostanza, non cer-
to trascurabile, che gli accordi
di collaborazione hanno una li-
mitata efficacia nel tempo, por-
ta peraltro ad una interpretazio-
ne elastica della norma, la qua-
le, si badi bene, si conforma al
perseguimento di quelle esi-
genze che il legislatore ha rite-
nuto meritevoli di considerazio-
ne.

Le locuzioni «convenzione con-
sortile» e «Consorti» debbono
allora avere necessariamente
significazioni equivalenti, in
quanto si ritiene che il legisla-
tore abbia avuto di mira, non
tanto l'aspetto formale delle at-
tività oggetto della collabora-
zione interuniversitaria, quanto
quello sostanziale; il perseguimen-
to, cioè, di *interessi comuni*
alle istituzioni universitarie
di differenti Paesi che si ogget-
tivizzano nella stipulazione di
un accordo avente la «forma iu-
ris» della convenzione e non
nella costituzione di un organi-
simo «ad hoc». Preme rilevare,
infatti, che tale interpretazione
della volontà del legislatore of-
fre indubbi vantaggi, anche sul
piano operativo, e costituisce
un agile strumento per l'esecu-
zione dell'accordo di collabora-
zione; nel mentre, non si posso-
no ignorare le vischiosità con-
nesse alla creazione di organi-
smi o strutture, aventi la qualifi-
cazione giuridica del consortio,
segnatamente all'evenienza del
loro smobilizzo una volta realiz-
zate le attività contemplate dal-
la norma.

Queste considerazioni non ne-
gano, né lo potrebbero, la legiti-
mazione che hanno gli Atenei
a provvedere in tal senso, ma

andranno prudentemente valu-
tate in queste ipotesi le pecu-
liari motivazioni che giustifica-
no la costituzione del Consor-
zio e, non da ultimo, l'efficacia
temporale delle attività da
espletare.

Il fiorire delle iniziative in attua-
zione dell'art. 91, penultimo
comma, del D.P.R. n. 382/80, nel
breve lasso di tempo dall'entra-
ta in vigore del decreto stesso,
offre spunti di meditazione ed
evidenzia la propensione per gli
Atenei all'utilizzo dello stru-
mento convenzionale. Moltepli-
ci iniziative di accordi di colla-
borazione sono state assunte
dagli Atenei italiani per l'esecu-
zione di interessanti programmi
di ricerca che vedono coinvolte,
in pari tempo, le componenti
dei docenti e degli studenti.

Alcune iniziative di rilievo

Particolare menzione meritano
alcuni recenti accordi stipulati
dalle Università di Trieste, dal
Politecnico di Milano e dalle
Università di Pisa in attuazione
dell'art. 91 del decreto delega-
to. Il primo Ateneo ha siglato
un programma di collaborazio-
ne con l'Università di IFE in Ni-
geria, che prevede l'esecuzione
di attività di ricerca e addestra-
mento didattico nel campo del-
le tecniche di costruzione,
dell'urbanistica e della pianifi-
cazione territoriale.

Questo progetto che si inseri-
sce in un'attività di stretta coo-
perazione socio-economica tra
la Nigeria, l'Italia e l'Irlanda, si
prefigge come obiettivi genera-
li:

- lo sviluppo delle attività di-
dattiche attraverso l'invio di do-
centi ed esperti della CEE per
corsi universitari, seminari o
brevi cicli di lezioni ad alta qua-
lificazione tecnica e scientifica;
- lo svolgimento, presso l'Uni-
versità di Trieste, di corsi di ag-
giornamento per docenti nige-
riani;
- lo scambio di esperienze di-
dattiche, con specifico riferi-
mento alle discipline tecniche
dell'ingegneria del territorio;
- l'accesso di giovani nigeria-
ni, in conformità alla normativa
italiana, al dottorato di ricerca

«Ingegneria e territorio». La rilevanza scientifica e culturale di tale accordo di collaborazione, che assume significatività nel quadro generale della cooperazione con i paesi in via di sviluppo, emerge anche dalla circostanza che gli oneri relativi all'esecuzione dell'accordo stesso sono stati assunti dalla CEE la quale rimborserà all'Università di Trieste la somma di 362.500 UCE.

Nel campo della chimica industriale, il Politecnico di Milano ha invece stipulato un importante accordo di cooperazione

con l'Università di Pechino, che prevede lo scambio di ricercatori per la messa a punto di nuove tecniche per la produzione del cloro e della soda caustica, di membrane ionose attive per l'abbattimento di metalli pesanti dalle acque di scarico e per lo sviluppo di pile cortocircuitate.

Particolarmente attiva in questo settore è, infine, l'Università di Pisa, la quale ha assunto interessanti iniziative con le Università di Syracuse negli U.S.A., di Angers, di Dortmund e con l'Università di Francoforte. L'in-

tesa con l'Università statunitense, in particolare, fornirà il conseguimento di un intenso scambio di studenti, specie per quanto riguarda la «Scuola di management», che è una delle pochissime strutture sorte per la formazione di amministratori pubblici e privati.

Cà Foscari, un crocevia nel mondo

Nel quadro della cooperazione universitaria, segnaliamo l'intensa attività dell'Ateneo veneziano di Ca' Foscari, che ha stabilito regolari accordi di collaborazione con sei Università europee e latino-americane, e ben 19 tra i suoi docenti hanno concordato, a titolo personale, relazioni di studio e di ricerca con altrettante istituzioni culturali estere.

In particolare:

— *Con l'Università di Bengasi si è stipulato un mutuo accordo di collaborazione per gli studi di arabistica e di italianistica; vi sono stati scambi di docenti e sono in corso di pubblicazione una serie di volumi di tradizione e commento dei codici e delle leggi societarie dei principali Paesi della Penisola Arabica*

— *Con l'Università di Budapest l'accordo prevede una mutua agevolazione e scambi di carattere bibliografico e documentario, nonché una mobilità di stu-*

denti tra le due Università. Oggetto della collaborazione è lo studio delle strutture giuridiche e in quest'ambito è stato promosso un seminario a Venezia sui problemi dell'impiego pubblico e privato, i cui atti sono stati pubblicati. È in progetto una collaborazione nel settore degli studi geografici e matematici.

— *Di comune accordo con l'Università di Tours, si stanno studiando le psicologie sociale e dell'educazione.*

In proposito si sono tenuti dei seminari presso entrambe le Università, sui problemi inerenti la formazione degli insegnanti.

— *La collaborazione tra Ca' Foscari e l'Istituto di Storia della Cultura Materiale dell'Accademia Polacca delle Scienze di Varsavia, riguarda un'indagine di carattere archeologico sulle origini di Venezia, che prevede l'uso di tecniche aereofotogrammetriche e campagne di*

scavi.

— *Con l'Università di Buenos Aires si è stabilito un comune programma di ricerche che prevede scambi di docenti e studenti. Il Rettore dell'Università argentina ha tenuto a Ca' Foscari una serie di conferenze ed è stato nominato «visiting professor».*

— *Con l'Università di Craxias do Sul (nello Stato brasiliano di Rio Grande do Sul) sono in corso collaborazioni molto strette, tanto che a Venezia è stato costituito il «Centro Studi Veneti» con lo scopo di approfondire la conoscenza della cultura veneta nello stato del Rio Grande do Sul. Craxias ha ospitato docenti veneziani e Venezia docenti brasiliani. In Brasile sono previste altre collaborazioni, in particolare con l'Università di Florianopolis, presso la quale un professore della facoltà di chimica si recherà per concordare i termini scientifici di un progetto di ricerca sull'inquinamento di quella laguna.*

Come dicevamo, anche i singoli docenti, indipendentemente dagli accordi stipulati tra Università, hanno stabilito relazioni di collaborazione con varie istituzioni di ricerca in Germania, Francia, Cina, Tunisia, Stati Uniti, Gran Bretagna, Belgio e Austria.



attività parlamentare e
amministrativa

Un positivo clima di aggiustamenti

di Fabio Matarazzo

Tempo pieno e tempo definito

Il clamore e le polemiche, in qualche caso particolarmente virulente, che hanno accompagnato la presentazione del disegno di legge n. 1936, meglio noto come 382/bis o «Bodrato due», non hanno dissuaso il Senato da un pacato e costruttivo lavoro su quel testo. Proprio l'obiettivo che si voleva raggiungere, fugando il rischio di inseguire la serie di sparse iniziative, le più disparate, intese a modifiche od aggiustamenti delle norme contenute nel D.P.R. 382/80. È la stessa relazione al disegno di legge che esplicita questa intenzione. «È parso dunque opportuno, proprio per ribadire il significato che assume il decreto delegato per il rinnovamento degli atenei, verificarne con attenzione le eventuali carenze nell'impatto con la concretezza delle situazioni reali ed intervenire subito per rimuoverle, prima che esse possano riflettersi negativamente su tutto l'ambito di applicazione della legge, coinvolgendo in un sommario giudizio negativo istituti la cui sostanziale validità va invece riaffermata. E tutto ciò in un quadro definito e complessivamente valutato in modo da evitare che singoli provvedimenti, pur indirizzati a dare risposta innovati-

va a problemi reali, ma astratti da un contesto generale, possano sovrapporsi al punto tale da stravolgere, per qualche aspetto, la razionalità del provvedimento». Se questa è la prospettiva che ha guidato il Governo nella sua azione, valutiamo i risultati che si delineano, anche se ancora parziali ed incerti, alla stregua dei propositi originari.

Abbiamo sott'occhio il testo sinora esaminato dalla commissione P.I. del Senato. Riteniamo di darne conto fin d'ora ai lettori, con l'avvertenza, s'intende, che il percorso è ancora lungo e che i compromessi raggiunti potranno essere successivamente stravolti.

Il tempo definito dei professori di ruolo rimane incompatibile con la carica di Rettore, di membro elettivo del consiglio di amministrazione, di direttore di dipartimento e di direttore di corsi per il dottorato di ricerca. Viene meno, dunque, soltanto l'incompatibilità con le funzioni di Preside di Facoltà. Anche i professori a tempo definito, peraltro, potranno concorrere alle elezioni per le cariche incompatibili, purché si impegnino espressamente a convertire quest'ultimo in tempo pieno contestualmente alla nomina e fino alla scadenza del mandato. È poi chiarito, opportunamente

Una serie di modifiche che mirano a rendere sempre migliore il volto dell'Università italiana.

direi, che tra le attività scientifiche compatibili con il tempo pieno sono comunque comprese anche le relazioni a convegni, conferenze e cicli di conferenze. Infine, sempre per quanto riguarda il tema delle incompatibilità, si precisa che il tempo pieno non è incompatibile con la partecipazione anche ad organi che esercitano funzione giurisdizionale o amministrativa di controllo.

Permanenza, aspettativa, opzione

Il limite di tre anni di permanenza nella stessa Università, attualmente previsto dall'art. 8 del D.P.R. 382 per i professori di ruolo, è abolito per i trasferimenti alle Università istituite in data successiva al 1 gennaio 1977. I professori collocati in aspettativa potranno partecipare agli organi universitari cui hanno titolo con le modalità previste dal terzo e quarto comma dell'art. 14 della legge 18 marzo 1958, n. 311, conservando il solo elettorato attivo per le elezioni delle cariche accademiche. È esplicitato, inoltre che i docenti in aspettativa possono far parte delle commissioni giudicatrici nelle quali è prevista la partecipazione dei professori universitari. È loro riconosciuta anche la possibilità

di accedere ai finanziamenti erogati dallo Stato o da enti pubblici per la ricerca scientifica. Un altro opportuno chiarimento si ha con la previsione esplicita della conservazione, durante il periodo dell'aspettativa, del regime di impegno per il quale hanno optato in precedenza agli effetti della determinazione del trattamento di quiescenza e delle relative incompatibilità. Una nuova opzione potrà essere esercitata al termine dell'aspettativa con effetto dall'anno accademico successivo. Ciò non impedisce però che i professori collocati in aspettativa a tempo pieno possano, alla scadenza del biennio previsto dall'art. 11 optare per il tempo definito. Questo criterio vale anche per l'aspettativa per la direzione di istituti e laboratori di ricerca. Un'ultima annotazione per questa parte dello stato giuridico dei docenti: i giudici della Corte Costituzionale, professori universitari, non saranno più collocati in aspettativa, come aveva previsto innovando l'art. 13 del D.P.R. 382/80, ma fuori ruolo secondo la previgente disciplina dettata dall'art. 7 della legge 11 marzo 1953, n. 87, terzo e quarto comma, come sostituito dall'articolo 27 della legge 18 marzo 1958, n. 311.

Ricercatori: incompatibilità, trasferimenti

Vediamo ora, invece, la soluzione che è prospettata per le incompatibilità dei ricercatori. Rimangono ferme, in materia di incompatibilità o di cumulo di impieghi, le norme di cui al titolo V del testo unico sugli impiegati civili dello Stato, ma, a parte l'estensione della possibilità di aspettativa anche per i casi di incompatibilità previsti nell'art. 12 oltre che nell'art. 13 e sia pure in attesa della ridefinizione dello stato giuridico, i ricercatori confermati, «nel rispetto dei doveri e dei compiti, in particolare di quelli didattici e di ricerca disciplinati nell'art. 32 e fatto salvo quanto previsto dall'art. 102 per i ricercatori medici, possono chiedere di svol-

gere in deroga all'art. 34 attività professionale e di consulenza esterna». In tal caso, però, il loro trattamento economico è ridotto del 25 per cento. È comunque precluso l'esercizio del commercio e dell'industria.

Novità importante anche per la disciplina del trasferimento dei ricercatori. In linea generale si applicano le norme vigenti per i professori universitari. Per i ricercatori confermati seguitano ad avere effetto, tuttavia, le stesse disposizioni previste per gli assistenti di ruolo. Cade, naturalmente, la deroga relativa al regime transitorio che consentiva di prescindere, previo parere favorevole del C.U.N., dal nulla osta della facoltà di appartenenza per il trasferimento con il posto di ruolo. «I trasferimenti possono avvenire nell'ambito dello stesso raggruppamento nel quale il ricercatore è inquadrato, previo parere favorevole del C.U.N.; possono avvenire tra raggruppamenti che contengano discipline affini, nel qual caso il parere del Consiglio Universitario Nazionale deve individuare l'affinità tra discipline comprese tra i due raggruppamenti e verificare l'esistenza di specifiche pubblicazioni e di attività didattica svolta dal ricercatore prima della domanda». È ancora previsto che i posti assegnati per libero concorso possono essere destinati a trasferimento solo qualora si siano resi disponibili dopo l'espletamento della relativa procedura concorsuale.

Vi sono poi due norme con cui da un lato si ampliano le categorie di coloro che hanno titolo a partecipare al giudizio di idoneità per associato, includendovi i titolari di contratto con libera docenza confermata, dall'altro si consente a tutti i tecnici laureati in possesso dei requisiti per essere ammessi al giudizio di idoneità ad associato di essere inquadrati a domanda nel ruolo ad esaurimento degli assistenti universitari o nel ruolo dei ricercatori confermati in soprannumero.

Giudizi di idoneità ad associato

Passiamo, ora, alla nuova disci-

plina che si profila per i giudizi di idoneità ad associato. È uno degli argomenti più controversi e delicati. Converrà riportare integralmente il testo della commissione.

«L'art. 51 è sostituito dal seguente:

«I giudizi sono espressi, per ciascun raggruppamento di discipline, da apposite commissioni nazionali composte da cinque professori ordinari o straordinari e formate con le modalità stabilite nel precedente art. 45, intendendosi riferito il limite di un terzo dei nominativi da designare al numero dei componenti effettivi.

Ove il numero dei concorrenti alla prova idoneativa per un determinato raggruppamento disciplinare superi le 80 unità, il numero dei professori ordinari o straordinari componenti le commissioni giudicatrici è elevato a sette; è elevato a nove qualora il numero dei candidati superi le 160 unità.

Nelle tornate dei giudizi di idoneità successive alla prima, non possono fare parte delle Commissioni i professori ordinari o straordinari che siano stati membri di commissioni in una delle tornate precedenti.

Qualora vi siano candidati che nell'ambito dei raggruppamenti previsti dal bando di concorso, presentino titoli con peculiarità specialistiche, le commissioni potranno avvalersi del giudizio di esperti, con funzioni consultive, scelti dalle commissioni stesse tra specialisti operanti sia in Italia che all'Estero.

Il giudizio è inteso ad accertare l'idoneità scientifica e didattica del candidato ad assumere le funzioni di professore associato.

Esso è basato sulla valutazione dei titoli scientifici presentati dal candidato con riferimento anche a quelli attinenti a discipline strettamente affini al raggruppamento per il quale si concorre, e della attività didattica da lui svolta. Nella valutazione dovranno essere tenuti in considerazione i giudizi analitici formulati dalle facoltà sull'attività didattica e sulle fondazioni svolte dal candidato.

Sui singoli candidati vengono formulate motivate relazioni scritte attestanti il complesso delle attività scientifiche e didattiche svolte. Anche l'eventuale giudizio di idoneità deve essere motivato.

La Commissione deposita la relazione conclusiva entro quattro mesi dalla data della sua prima convocazione.

L'approvazione degli atti avviene con decreto del Ministro della Pubblica Istruzione su parere vincolante del Consiglio Universitario Nazionale.

Le domande di partecipazione ai giudizi di idoneità devono contenere l'esplicito impegno ad osservare, in caso di giudizio positivo le norme in materia di tempo pieno, di tempo definito e di incompatibilità previste nel presente decreto».

Modifiche di procedura

Anche la procedura per il conseguimento del giudizio di idoneità subisce, nella proposta della Commissione, qualche modifica di non secondario rilievo. Gli aspiranti potranno presentare domanda, secondo questa ipotesi, per quel raggruppamento per il quale ritengono di avere maggiori titoli scientifici. La prova di idoneità, sostenuta con esito negativo nella prima tornata, potrà essere ripetuta a scelta, per lo stesso o per altro raggruppamento, nella seconda o in una terza tornata da indire entro il 31 dicembre 1984.

I professori incaricati stabilizzati che non presentino domanda di partecipazione neppure alla terza tornata e i professori incaricati, anche se stabilizzati, che pur avendo partecipato alle due tornate cui hanno diritto, non abbiano conseguito il giudizio positivo, decadono dall'incarico, fatta salva, per gli stabilizzati, l'applicazione dell'art. 24 che, come si ricorderà, prevede per loro, nei primi cinque anni accademici successivi all'entrata in vigore della legge, il diritto a rimanere in servizio, anche se divenuti professori di ruolo, sino al termine dell'anno accademico in cui compiono il

settantesimo anno di età.

Chi matura il diritto a partecipare al giudizio di idoneità successivamente alla prima tornata, deve partecipare al giudizio indetto con la seconda o con la terza. Ove non conseguano l'idoneità in due delle predette tornate, decadono dall'incarico. È poi ridotto a due anni il termine, ora triennale, che delimita il periodo durante il quale gli assistenti di ruolo senza incarico e le altre categorie equiparate a questo fine, possono essere chiamate ad altre facoltà ed al termine del quale il Ministro deve provvedere «procedendo in primo luogo all'assegnamento di coloro che sono stati giudicati idonei nella prima tornata, quindi di coloro che sono stati giudicati idonei nella seconda tornata, infine degli idonei della terza tornata».

Seguono alcune norme di dettaglio intese a piccoli aggiustamenti per l'ammissione ai giudizi di idoneità a ricercatore. Così, per i lettori, viene meno la necessità di aver maturato due anni di servizio agli effetti legali al momento dell'entrata in vigore della legge 21 febbraio 1980, n. 28. Ancora, alla seconda tornata potranno anche partecipare gli appartenenti alle categorie previste dall'art. 58 in servizio alla data del 31 ottobre 1979 che abbiano maturato due anni anche non continuativi di effettivo servizio entro l'anno accademico 1981-1982. Anche per i giudizi di idoneità a ricercatore si introduce il divieto di far parte delle commissioni per entrambe le tornate.

Dottorato di ricerca

Un'altra novità interessante in tema di dottorato di ricerca. L'ultimo comma dell'art. 71 riceve un'ulteriore specificazione. Oltre ai ricercatori dipendenti da enti pubblici, possono essere ammessi ai corsi anche gli insegnanti di ruolo delle scuole di ogni ordine e grado e non più soltanto quelli delle scuole secondarie superiori. Gli appartenenti a queste categorie, però, non possono superare il numero dei vincitori dei con-

corsi per l'attribuzione delle borse di studio. L'importo della borsa dei dottorandi è inoltre elevato del 50 per cento in proporzione ed in relazione ai consentiti periodi di permanenza all'estero presso Università o istituti di ricerca.

Altre notizie

Sono ancora da sottolineare: la rivalutazione della presenza degli assistenti, e conseguentemente della loro rappresentanza, nelle strutture dipartimentali; la possibilità per coloro che hanno superato il giudizio di idoneità a professore associato e a ricercatore di presentare domanda di inquadramento anche per le facoltà istituite nell'ultimo decennio e per quelle che nello stesso periodo hanno istituito nuovi corsi di laurea per le discipline previste dai piani di studio di tali corsi. Anche i ricercatori medici, come già avviene per i professori, assumeranno, per quanto concerne l'assistenza i corrispondenti diritti e doveri del personale delle unità sanitarie locali, ivi compresi quelli previsti dall'art. 35 del D.P.R. 20.12.1979, n. 761 che regola, come è noto, il loro rapporto a tempo pieno o a tempo definito.

Ancora, l'esonero dal giudizio di conferma nel ruolo degli associati è esteso anche a coloro che prima della nomina in ruolo abbiano maturato un triennio di incarico di insegnamento. Segue poi la norma che proroga, fino alla terza tornata dei giudizi di idoneità ad associato, la possibilità di conferire le supplenze anche a docenti estranei alla facoltà e all'Università interessata. Le supplenze sono però subordinate al nulla osta del Ministero. Anche i contratti per l'attivazione degli insegnamenti vacanti e non altrimenti conferibili, di cui all'art. 116 del D.P.R. 382, sono consentiti oltre l'espletamento della prima tornata dei giudizi di idoneità a professore associato. Seguono ancora due norme del tutto particolari: la prima che considera prodotte nei termini le domande di ammissione ai giudizi di

idoneità presentate il 14 marzo 1981 per lo sciopero del servizio postale; la seconda che introduce la possibilità di impugnare direttamente ed immediatamente anche da parte dei candidati i decreti di nomina delle commissioni giudicatrici dei concorsi per professore universitario.

Conclude il testo rielaborato dalla commissione, la norma intesa a favorire la partecipazione delle Università a programmi di ricerca per lo sviluppo scientifico o tecnologico. La partecipazione è infatti consentita anche se i programmi si attuano in forma societaria, a condizione però che la quota di partecipazione sia limitata e di modesta entità, che l'atto costitutivo preveda che gli utili non vengano ripartiti ma reinvestiti per finalità di carattere scientifico, che sia assicurata la partecipazione paritaria dell'Università nell'impostazione dei programmi di ricerca, che le iniziative fruiscono di finanziamenti non inferiori alla metà da parte della Comunità Economica Europea e di organismi pubblici operanti su base nazionale, internazionale o esteri e che ogni eventuale emolumento corrisposto ai professori universitari o ai ricercatori che facciano parte degli organi sociali sia versato alle Università. La partecipazione societaria dell'Università deve essere autorizzata dal Ministero del P.I. sulla base di criteri generali adottati sentito il Ministro del Tesoro e previa acquisizione del parere del Consiglio Universitario Nazionale.

Uno sguardo d'insieme

Le proposte normative che abbiamo illustrato ci sembrano, nel loro insieme, equilibrati correttivi del D.P.R. 382/80; certo non ne riducono la potenziale efficacia innovativa, non ne compromettono le scelte fondamentali, ma possono risolvere alcuni aspetti particolari che se non affrontati per tempo rischiano invece di offuscarne l'incisività. Il discorso, comunque, è tuttora aperto ed allo

stato attuale non sono prevedibili i suoi esiti. Quel che maggiormente interessa, però, è che si svolga in modo articolato e diffuso ma serio e coerente, senza distorsioni determinate da pur inevitabili pressioni corporative.

Le leggi n. 724 e 725 del 6 ottobre '82...

Mentre prosegue il confronto parlamentare sulle modifiche al D.P.R. 382, la «Fiandrotti» e la «Ferri», sono divenute le leggi dello Stato n. 724 e 725 del 6 ottobre 1982. Le pubblichiamo in questo numero ricordando che, insieme con la legge 30 ottobre 1981, n. 615, costituiscono le prime integrazioni al decreto delegato. Come spesso accade, queste due leggi risolvono dei problemi ma ne aprono degli altri. Già si profilano, ma non è il caso di prenderli qui in considerazione. Importa, invece, che l'attenzione e la disponibilità del Parlamento non venga meno, quando necessario per correggere per tempo eventuali incongruenze legislative o palesi lacune che l'esperienza concreta ponga in luce.

... e n. 756 e 757 del 15 ottobre 82

Qualcosa si muove anche nei confronti degli studenti, o meglio dei laureati. Per il momento si tratta di poco, troppo poco, ma l'auspicio è che le due leggi del 15 ottobre che pubblichiamo e che riguardano: l'ammissione dei laureati in Chimica e Tecnologia Farmaceutiche ai concorsi per i quali sia prescritta la laurea in Chimica e Farmacia o Farmacia, e le norme relative all'equipollenza delle lauree in Sociologia, in Scienze Bancarie e Assicurative e in discipline economiche e sociali con la laurea in Economia e Commercio, segnino un'inversione di tendenza nell'attenzione ai problemi degli studenti, della didattica, dei curricula e degli sbocchi professionali.

Decreto ministeriale 16 settembre 1982

In quest'ottica non possiamo trascurare, per concludere, la pubblicazione integrale del decreto del Ministero della Pubblica Istruzione del 16 settembre sulla determinazione del punteggio dei titoli valutabili per l'ammissione alle scuole di specializzazione universitarie.



Decreto 10 marzo 1982, n. 163

DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 10 marzo 1982, n. 163.

Riordinamento degli osservatori astronomici, astrofisici e vesuviano.

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

Titolo I

Osservatori astronomici e astrofisici

Capo I

DISPOSIZIONI GENERALI

Art. 1

Finalità degli osservatori astronomici e astrofisici

Gli osservatori astronomici e astrofisici sono istituti scientifici aventi per fine la ricerca astronomica ed astrofisica nei suoi vari aspetti; essi sono dotati di personalità giuridica ed autonomia amministrativa e soggetti alla vigilanza del Ministero della pubblica istruzione.

Nell'ambito dei loro compiti istituzionali gli osservatori astronomici e astrofisici possono svolgere attività di ricerca e di consulenza per Enti Pubblici e privati mediante convenzioni o contratti da stipulare in conformità al regolamento amministrativo-contabile di cui al successivo art. 46.

Art. 2.

Consiglio per le ricerche astronomiche

Allo scopo di coordinare la ricerca astronomica degli osservatori è istituito il Consiglio per le ricerche astronomiche, (C.R.A.), organo consultivo del Ministro della pubblica istruzione. Il Consiglio è presieduto dal Ministro della pubblica istruzione ed è composto da:

a) quattro professori ordinari o straordinari o associati di discipline astronomiche nelle università italiane, di cui almeno due ordinari o straordinari ed uno associato;

b) un ricercatore di discipline astronomiche nelle università italiane;

c) quattro astronomi ordinari o straordi-

nari o associati di cui almeno due ordinari o straordinari ed uno associato;

d) un ricercatore astronomo;

e) il direttore generale dell'istruzione universitaria e un altro rappresentante del Ministero della pubblica istruzione scelto dal Ministro di una terna indicata dal C.U.N.;

f) due esperti in rappresentanza di enti pubblici di ricerca operanti nel settore astronomico, designati dal Ministro per il coordinamento della ricerca scientifica e tecnologica.

I componenti di cui alla lettera a) sono eletti dai professori ordinari, straordinari e associati di discipline astronomiche in collegio unico. I componenti di cui alla lettera c) sono stati eletti dagli astronomi ordinari, straordinari e associati in collegio unico. I componenti di cui alle lettere b) e d) sono eletti, rispettivamente, dai ricercatori delle università delle stesse discipline e dai ricercatori astronomici.

Possono partecipare alle sedute del C.R.A. con voto consultivo i direttori degli osservatori astronomici e astrofisici. Possono partecipare alle sedute del C.R.A. esperti stranieri in numero non superiore a due su invito dello stesso consiglio.

Il consiglio coordina lo sviluppo della ricerca astronomica ed astrofisica degli osservatori con particolare riferimento ai progetti di interesse nazionale ed internazionale. Formula al Ministro della pubblica istruzione proposte per la programmazione nazionale dello sviluppo della ricerca e per l'elaborazione di eventuali progetti di ricerca e, in genere, in ordine ai rapporti con gli altri enti nazionali ed internazionali di ricerca nel settore astronomico e astrofisico.

Formula inoltre proposte al Ministro della pubblica istruzione relativamente all'istituzione, ristrutturazione, fusione e soppressione di osservatori astronomici ed astrofisici.

Esprime il proprio parere nelle seguenti materie:

progetti nazionali ed internazionali; potenziamento delle strutture e ripartizione dei fondi di bilancio e del personale degli osservatori;

criteri di ripartizione dei fondi per la ricerca tra i vari progetti di interesse nazionale ed internazionale presentati. Esso elegge nel suo seno un vicepresidente.

Il consiglio si rinnova ogni tre anni. I componenti elettivi non possono far parte del consiglio più di due volte con-

secutivamente.

Per l'assolvimento dei compiti di segreteria del consiglio il Ministro della pubblica istruzione assegna personale appartenente ai ruoli dell'amministrazione centrale.

Per la validità delle sedute è richiesta la maggioranza dei componenti; per la validità delle deliberazioni è richiesta la maggioranza semplice, prevalendo, a parità, il voto del presidente.

Il consiglio si riunisce su convocazione del presidente almeno due volte l'anno e quando ne faccia richiesta almeno un terzo dei componenti.

La carica di componente del consiglio, per i professori universitari, è compatibile con l'impegno a tempo pieno.

Capo II

ORDINAMENTO DEGLI OSSERVATORI ASTRONOMICI E ASTROFISICI

Art. 3.

Organi degli osservatori

Gli organi degli osservatori sono:

- 1) il consiglio direttivo;
- 2) il direttore;
- 3) il collegio dei revisori dei conti.

Art. 4.

Composizione del consiglio direttivo

Il consiglio direttivo, nominato dal Ministro della pubblica istruzione, è composto:

- a) dal direttore dell'osservatorio, che lo presiede;
- b) da quattro esperti scelti fra otto nominativi designati dal C.R.A. fra gli astronomi ordinari o straordinari non appartenenti all'osservatorio stesso o fra i professori ordinari o straordinari di discipline astronomiche di cui uno, in ogni caso e ove possibile, appartenente all'Università locale ove ha sede l'osservatorio;
- c) da un rappresentante del Ministero della pubblica istruzione;
- d) da un rappresentante del Ministero del tesoro;
- e) da quattro rappresentanti del personale dell'osservatorio, eletti dal personale stesso in quattro collegi separati in rappresentanza rispettivamente degli astronomi ordinari e straordinari, degli astronomi associati, dei ricercatori astronomi e del personale tecnico e amministrativo.

Il consiglio si rinnova ogni tre anni.

Art. 5.

Attribuzione e funzionamento del consiglio direttivo

Il consiglio direttivo:

- 1) definisce le linee generali dell'attività scientifica dell'osservatorio;
- 2) approva i programmi di ricerca, proposti dal direttore sentito il personale di ricerca dell'osservatorio;
- 3) approva i bilanci preventivi e i conti consuntivi;
- 4) adotta gli atti di gestione finanziaria e patrimoniale dell'osservatorio riservati alla sua competenza e determina i limiti degli impegni di spesa a carico dei singoli capitoli di bilancio che possono essere assunti direttamente dal direttore;

5) determina i criteri generali sul funzionamento dei servizi e sull'utilizzazione del personale e dei mezzi;
6) nomina, su proposta del direttore, tra i professori o gli astronomi componenti, un vice-direttore, con il compito di coadiuvare il direttore e di sostituirlo in caso di assenza o impedimento;
7) esercita ogni altra attribuzione prevista da leggi o regolamenti.

Le funzioni di segretario sono svolte dall'impiegato della carriera amministrativa con la qualifica più elevata, che partecipa alle riunioni del consiglio con voto consultivo.

Per la validità delle riunioni è necessaria la presenza della maggioranza dei componenti.

Il consiglio direttivo delibera a maggioranza semplice; in caso di parità di voti è determinante il voto del presidente.

La nomina a componente del consiglio direttivo dei professori universitari è compatibile con il regime a tempo pieno.

Art. 6

Direttore dell'osservatorio

Il direttore dell'osservatorio è nominato dal Ministro della pubblica istruzione, sentito il C.R.A., fra i professori ordinari e straordinari di discipline astronomiche o fra gli astronomi ordinari e straordinari dell'osservatorio stesso o fra esperti stranieri di riconosciuta alta competenza.

Il direttore dell'osservatorio dura in carica tre anni.

Il direttore ha la rappresentanza legale dell'osservatorio, presiede il consiglio direttivo, sovrintende alle attività dell'osservatorio, coordina i programmi di ricerca, provvede agli atti di gestione non riservati al consiglio direttivo, predispone il bilancio preventivo e il conto consuntivo, prepara i lavori del consiglio e cura l'esecuzione delle relative deliberazioni, esercita la vigilanza sul personale in servizio presso l'osservatorio, cura il funzionamento dei relativi servizi e l'osservanza di tutte le norme concernenti l'osservatorio.

Il direttore nell'esercizio delle attribuzioni di sua competenza in materia amministrativo-contabile è coadiuvato da una giunta composta dal vice-direttore, dai rappresentanti del Ministero del tesoro e della pubblica istruzione e da un rappresentante del consiglio direttivo eletto nel proprio seno.

Nel caso sia nominato direttore un professore universitario, lo stesso può essere collocato in aspettativa ai sensi dell'art. 12, commi terzo, quarto, quinto, sesto e settimo, del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382 ovvero può richiedere una limitazione dell'attività didattica ai sensi dell'art. 13, comma secondo, dello stesso decreto del Presidente della Repubblica n. 382.

Nel caso sia nominato direttore un esperto straniero, il decreto di nomina deve determinare il trattamento economico e i relativi obblighi. La spesa graverà sui fondi destinati ai contratti previsti dall'art. 25 del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382.

Art. 7 Collegio dei revisori

Presso ciascun osservatorio, con decreto del Ministro della pubblica istruzione, è nominato un collegio dei revisori dei conti composto da:

un funzionario del Ministero del tesoro - Ragioneria generale dello Stato, che ne assume la presidenza;
due funzionari effettivi ed uno supplente del Ministero della pubblica istruzione, dei quali almeno uno appartenente ai ruoli di ragioneria.

I revisori dei conti provvedono al riscontro degli atti di gestione, accertano la regolare tenuta dei libri e delle scritture contabili, esaminano il bilancio preventivo ed il conto consuntivo redigendo apposite relazioni ed effettuano verifiche di cassa.

I revisori dei conti assistono alle sedute del consiglio direttivo.

Essi durano in carica un triennio.

Capo III PERSONALE DI RICERCA DEGLI OSSERVATORI

Art. 8

Ruoli del personale di ricerca

Per le esigenze scientifiche degli osservatori sono istituiti:

il ruolo degli astronomi degli osservatori che comprende le seguenti fasce:

- a) astronomi straordinari e ordinari;
- b) astronomi associati;

il ruolo dei ricercatori astronomi degli osservatori.

Per le esigenze scientifiche dell'osservatorio il direttore, previo parere conforme del consiglio direttivo, può avvalersi della collaborazione temporanea, senza oneri a carico dell'osservatorio, di personale scientifico e tecnico di altri enti che abbia ricevuto il relativo consenso dall'amministrazione di appartenenza.

Inoltre l'osservatorio può stipulare contratti con tecnici per l'uso di attrezzature scientifiche di particolare complessità, nei casi e con le modalità, in quanto compatibili, di cui all'art. 26 del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382.

Art. 9

Funzioni degli astronomi ordinari e straordinari

Gli astronomi ordinari e straordinari partecipano all'elaborazione dei programmi di ricerca ed alla loro attuazione, all'attività di servizio dell'osservatorio e possono dirigere l'attività di servizio e coordinare le attività di ricerca effettuate in uno o più settori dell'osservatorio.

Qualora siano stipulate convenzioni tra l'università e l'osservatorio ai sensi dell'art. 92, comma secondo, del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, gli astronomi ordinari e straordinari possono essere chiamati a collaborare per lo svolgimento di attività didattiche.

L'attività di ricerca scientifica deve essere svolta nell'ambito dei fini istituzionali dell'osservatorio e dei programmi di ricerca approvati dal consiglio direttivo. Le funzioni di direzione e coordinamento sono assegnate dal direttore dell'os-

servatorio, previa deliberazione del consiglio direttivo.

Art. 10

Reclutamento degli astronomi straordinari

Il reclutamento degli astronomi straordinari avviene mediante concorsi nazionali per titoli scientifici, intesi ad accertare la piena maturità scientifica del candidato in relazione al posto da coprire.

I concorsi con la specificazione del posto da coprire sono banditi dal Ministro della pubblica istruzione su richiesta dei consigli direttivi degli osservatori.

La commissione esaminatrice, nominata dal Ministro della pubblica istruzione, è composta di cinque membri sorteggiati all'interno di una lista di dieci nominativi, di cui cinque professori ordinari o straordinari e cinque astronomi ordinari o straordinari, eletti in collegio unico dai professori universitari ordinari o straordinari di discipline astronomiche o astrofisiche e dagli astronomi ordinari o straordinari degli osservatori.

L'elettorato attivo e passivo compete sia ai professori straordinari e ordinari che agli astronomi straordinari e ordinari.

Per lo svolgimento del concorso, l'attività della commissione esaminatrice e la nomina dei vincitori si applicano, in quanto compatibili, le disposizioni previste per i concorsi a professore universitario straordinario e le attribuzioni dell'organo consultivo nazionale sono svolte dal C.R.A.

Art. 11

Dotazione organica dei posti di astronomi straordinari e ordinari

La dotazione organica della fascia degli astronomi straordinari ed ordinari è di trenta posti, di cui tre riservati alla chiamata di studiosi stranieri ai sensi del successivo art. 42. I posti sono prelevati da quelli previsti dall'art. 3, comma primo, del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382.

La ripartizione dei posti tra gli osservatori astronomici viene effettuata con decreto del Ministro della pubblica istruzione, sentite le motivate richieste degli osservatori e il C.R.A., sulla base dei programmi di ricerca dei singoli osservatori e delle dimensioni e dotazioni della struttura.

Nella prima applicazione del presente decreto la copertura dei posti di cui al presente articolo avviene mediante concorsi da indire, ciascuno per non più di un terzo dei posti stessi, con cadenza biennale nell'arco di un sessennio a partire dal 1983.

Art. 12

Funzioni degli astronomi associati

Gli astronomi associati partecipano all'attività di ricerca e di servizio rientrando nei fini istituzionali dell'osservatorio ed ai programmi di ricerca elaborati anche in via autonoma ed approvati dal consiglio direttivo. Ad essi possono essere affidati settori di ricerca e di servizio nei quali hanno specifica competenza.

Qualora siano stipulate convenzioni tra

l'università e l'osservatorio ai sensi dell'art. 92, comma secondo, del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, gli astronomi associati possono essere chiamati a collaborare per lo svolgimento di attività didattica.

Art. 13

Reclutamento degli astronomi associati

I posti di astronomo associato sono coperti mediante pubblici concorsi nazionali, per titoli scientifici integrati da un colloquio sui titoli stessi, intesi ad accertare l'idoneità scientifica del candidato, in relazione al posto da coprire.

I concorsi, con la specificazione del posto da coprire, sono banditi dal Ministro della pubblica istruzione su richiesta dei consigli direttivi degli osservatori.

Le commissioni giudicatrici, nominate dal Ministro della pubblica istruzione, sono composte da cinque membri: tre sorteggiati all'interno di una lista di sei nominativi, dei quali tre appartenenti ai professori ordinari e straordinari e tre agli astronomi ordinari e straordinari, eletti in collegio unico dai professori ordinari e straordinari di discipline astronomiche o astrofisiche e dagli astronomi ordinari e straordinari degli osservatori astronomici; due sorteggiati all'interno di una lista di quattro nominativi di cui due professori associati e due astronomi associati, eletti in collegio unico dai professori associati di discipline astronomiche o astrofisiche e dagli astronomi associati degli osservatori astronomici.

Per lo svolgimento del concorso, l'attività della commissione esaminatrice e la nomina dei vincitori si applicano, in quanto compatibili, le disposizioni previste per i concorsi a professore associato universitario e le attribuzioni dell'organo consultivo sono svolte dal C.R.A.

Art. 14

Dotazione organica dei posti di astronomi associati

La dotazione organica della fascia degli astronomi associati è fissata in ottanta posti. Tali posti sono prelevati da quelli previsti dall'art. 20, secondo comma, del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382.

La ripartizione dei posti tra gli osservatori astronomici è effettuata con decreto del Ministro della pubblica istruzione, sentite le motivate richieste degli osservatori e il C.R.A., sulla base dei programmi di ricerca e delle dimensioni e dotazioni della struttura.

Nella prima applicazione del presente decreto, i posti di astronomo associato sono coperti mediante chiamata di coloro che abbiano superato i giudizi idoneativi per i raggruppamenti relativi alle discipline astronomiche e astrofisiche di cui all'art. 52 del citato decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382. Le chiamate sono effettuate, a domanda dell'interessato, dal consiglio direttivo.

I residui posti, esaurite le prime due tornate dei giudizi idoneativi di cui al precedente comma, sono coperti mediante pubblico concorso. I concorsi vanno banditi nell'arco di un triennio, nel caso

in cui i posti residui siano superiori alla metà di quelli previsti nel presente articolo.

Art. 15

Funzioni dei ricercatori astronomi

I ricercatori astronomi collaborano all'attività di ricerca dell'osservatorio secondo le direttive del responsabile del programma di ricerca cui partecipano, sono addetti ai laboratori, curano il funzionamento e la conservazione delle apparecchiature e attrezzature dell'osservatorio, svolgono l'attività di servizio secondo le modalità organizzative stabilite dal direttore dell'osservatorio e le eventuali indicazioni impartite dal responsabile del settore e dirigono l'attività del personale dell'area funzionale tecnico-scientifica addetto ai laboratori ed alle attrezzature dell'osservatorio.

Art. 16

Reclutamento dei ricercatori astronomi

I posti di ricercatore astronomo sono coperti mediante pubblici concorsi decentrati presso i singoli osservatori.

Il concorso consiste in una prova scritta, in una prova pratica e in una prova orale, intese ad accertare l'attitudine alla ricerca e la capacità professionale richiesta per l'espletamento delle funzioni cui si riferisce il posto.

Per l'ammissione al concorso è richiesto il possesso della laurea.

La commissione del concorso, nominata dal direttore, è composta da tre membri, di cui un professore straordinario o ordinario di discipline afferenti al posto messo a concorso, un astronomo straordinario e un astronomo o professore associato sorteggiati in una lista indicata dal C.R.A. comprendente tre nominativi per ciascuna delle predette componenti.

Il direttore dell'osservatorio nomina il segretario della commissione fra il personale amministrativo dell'osservatorio stesso.

I concorsi sono banditi dal direttore, previa autorizzazione del Ministro della pubblica istruzione. Il bando di concorso determina, in relazione ai posti da coprire, il tipo di laurea richiesto per l'ammissione e i programmi di esame, previo parere del C.R.A.

La nomina dei vincitori, nel limite dei posti messi a concorso, viene disposta con decreto del direttore dell'osservatorio.

Art. 17

Dotazione organica dei posti di ricercatore astronomo

La dotazione organica del ruolo dei ricercatori astronomi è fissata in centosettanta posti.

La ripartizione dei posti tra gli osservatori viene effettuata con decreto del Ministro della pubblica istruzione su motivata richiesta degli osservatori, sentito il C.R.A., sulla base dei programmi di ricerca e delle dimensioni e dotazione della struttura.

Art. 18

Orario di servizio

L'orario settimanale di servizio del per-

sonale di ricerca è di 36 ore.

L'orario giornaliero di servizio del personale degli osservatori, con deliberazione del consiglio direttivo, può essere articolato in turni per esigenze di funzionamento dell'osservatorio.

Art. 19

Trasferimenti

I posti di astronomo ordinario possono essere coperti per trasferimento di astronomi ordinari di altri osservatori ovvero di professori ordinari di discipline astronomiche o astrofisiche.

Le stesse disposizioni valgono per i posti di astronomo associato.

I trasferimenti sono disposti dal Ministro della pubblica istruzione su deliberazione del consiglio direttivo con l'osservanza, in quanto compatibili, delle norme sul trasferimento dei professori universitari e sentito in ogni caso il C.R.A. per il trasferimento dei professori universitari.

Gli astronomi ordinari e associati confermati, dopo un triennio dalla nomina, possono essere chiamati sui posti vacanti rispettivamente di professore ordinario o associato per discipline astronomiche o astrofisiche, sentito il C.U.N., con l'osservanza delle norme sui trasferimenti dei professori universitari.

Il trasferimento a domanda dei ricercatori tra osservatori è disposto dal consiglio direttivo previa dichiarazione della vacanza del posto, da pubblicarsi nella Gazzetta Ufficiale.

TITOLO II OSSERVATORIO VESUVIANO

Capo I DISPOSIZIONI GENERALI

Art. 20

Finalità dell'osservatorio vesuviano

L'osservatorio vesuviano è istituito scientifico avente come fine la ricerca vulcanologica e geofisica nei suoi vari aspetti; è dotato di personalità giuridica ed autonomia amministrativa e contabile ed è soggetto alla vigilanza del Ministero della pubblica istruzione.

Rientra nei compiti istituzionali dell'osservatorio vesuviano la rilevazione e lo studio della sismicità anche in collaborazione con gli istituti universitari e con enti pubblici di ricerca. Collabora altresì, a titolo gratuito, con amministrazioni dello Stato.

Nell'ambito dei suoi compiti istituzionali l'osservatorio vesuviano può svolgere attività di ricerca e di consulenza per enti pubblici e privati mediante convenzioni o contratti, da stipulare in conformità al regolamento amministrativo-contabile di cui al successivo art. 46.

Art. 21

Consiglio nazionale geofisico

Allo scopo di coordinare la ricerca geofisica e vulcanologica dell'osservatorio vesuviano e degli altri enti pubblici di ricerca operanti nel settore e sottoposti alla vigilanza del Ministero della pubblica istruzione, è istituito il Consiglio nazionale geofisico (CO.NA.G) quale organo consultivo del Ministro della pubblica istruzione.

Il consiglio è presieduto dal Ministro della pubblica istruzione ed è composta da:

- a) tre professori universitari di discipline vulcanologiche e geofisiche nelle università italiane, di cui due ordinari o straordinari ed uno associato;
- b) un ricercatore di discipline vulcanologiche e geofisiche nelle università italiane;
- c) due geofisici di cui uno ordinario o straordinario ed uno associato dell'osservatorio vesuviano;
- d) un ricercatore geofisico dell'osservatorio vesuviano;
- e) il direttore generale dell'istruzione universitaria e un altro rappresentante del Ministero della pubblica istruzione scelto dal Ministro, su una terna indicata dal CUN;
- f) un esperto per ciascuno degli enti di ricerca operanti nel settore geofisico sottoposti alla vigilanza del Ministero della pubblica istruzione, designato dall'ente stesso;
- g) due esperti di altri enti pubblici di ricerca operanti nel settore, designati dal Ministro per il coordinamento della ricerca scientifica e tecnologica;
- h) il direttore dell'osservatorio vesuviano.

I componenti di cui alla lettera a) sono eletti dai professori ordinari, straordinari e associati di discipline vulcanologiche e geofisiche in collegio unico. I componenti di cui alla lettera c) sono eletti dai geofisici ordinari o straordinari e associati costituiti in collegio unico. I componenti straordinari e associati costituiti in collegio unico. I componenti di cui alle lettere b) e d) sono eletti rispettivamente dai ricercatori delle Università delle stesse discipline e dai ricercatori geofisici dell'osservatorio vulcanologico.

Possono partecipare alle sedute del CO.NA.G. esperti stranieri in numero non superiore a due, su invito dello stesso consiglio.

Il consiglio coordina lo sviluppo della ricerca svolta da enti operanti nel settore delle scienze geofisiche, sottoposti alla vigilanza del Ministero della pubblica istruzione. Formula al Ministro della pubblica istruzione proposte per l'elaborazione di eventuali progetti di ricerca e di realizzazione dei servizi di rivelazione e, in genere, in ordine ai rapporti con gli altri enti nazionali ed internazionali di ricerca nel settore vulcanologico e geofisico.

Formula inoltre proposte al Ministro della pubblica istruzione relativamente all'eventuale istituzione di osservatori geofisici e vulcanologici.

Esprime il proprio parere nelle seguenti materie:

progetti nazionali ed internazionali; potenziamento delle strutture e assegnazione dei fondi di bilancio e del personale degli osservatori; criteri di ripartizione dei fondi per la ricerca tra i vari progetti di interesse nazionale ed internazionale. Esso elegge nel suo seno un vice-presidente.

Il consiglio si rinnova ogni tre anni. I componenti elettivi non possono far parte del consiglio più di due volte consecutivamente.

Per l'assolvimento dei compiti di segreteria del consiglio il Ministro della pubblica istruzione assegna il personale appartenente ai ruoli dell'amministrazione centrale.

Per la validità delle sedute è richiesta la maggioranza dei componenti; per la validità delle deliberazioni è richiesta la maggioranza semplice, prevalendo, a parità, il voto del presidente.

Il consiglio si riunisce su convocazione del presidente almeno due volte l'anno, e quando ne faccia richiesta almeno un terzo dei componenti.

La carica di componente del consiglio, per i professori universitari, è compatibile con l'impegno a tempo pieno.

Capo II

ORDINAMENTO DELL'OSSERVATORIO VESUVIANO

Art. 22

Organi dell'osservatorio vesuviano

Gli organi dell'osservatorio vesuviano sono:

- 1) il consiglio direttivo;
- 2) il direttore dell'osservatorio;
- 3) il collegio dei revisori dei conti.

Art. 23

Composizione del consiglio direttivo

Il consiglio direttivo, nominato dal Ministero della pubblica istruzione, è composto:

- a) dal direttore dell'osservatorio, che lo presiede;
- b) da tre professori ordinari o straordinari di discipline vulcanologiche e geofisiche, di cui uno appartenente all'Università di Napoli, scelti fra sei nominativi designati dal CO.NA.G.;
- c) da un rappresentante del Ministero della pubblica istruzione;
- d) da un rappresentante del Ministero del Tesoro;
- e) da quattro rappresentanti del personale dell'osservatorio, eletti dal personale stesso in quattro collegi separati in rappresentanza rispettivamente dei geofisici ordinari e straordinari, dei geofisici associati, dei ricercatori geofisici e del personale tecnico e amministrativo, il consiglio si rinnova ogni tre anni.

Art. 24

Attribuzioni e funzionamento del consiglio direttivo

Il consiglio direttivo:

- 1) definisce le linee generali dell'attività scientifica dell'osservatorio;
- 2) approva i programmi di ricerca, proposti dal direttore sentito il personale di ricerca dell'osservatorio;
- 3) approva il bilancio preventivo e il conto consuntivo;
- 4) adotta gli atti di gestione finanziaria e patrimoniale dell'osservatorio riservati alla sua competenza e determina i limiti degli impegni di spesa a carico dei singoli capitoli di bilancio che possono essere assunti direttamente dal direttore;
- 5) determina i criteri generali sul funzionamento dei servizi e sull'utilizzazione del personale e dei mezzi;
- 6) nomina, su proposta del direttore, tra i professori o i geofisici componenti, un

vice-direttore, con il compito di coadiuvare il direttore e di sostituirlo in caso di assenza o impedimento.

7) esercita ogni altra attribuzione prevista da leggi o regolamenti.

Le funzioni di segretario sono svolte dall'impiegato della carriera amministrativa con la qualifica più elevata, che partecipa alle riunioni del consiglio con voto consultivo.

Per la validità delle riunioni è necessaria la presenza della maggioranza dei componenti.

Il consiglio direttivo delibera a maggioranza semplice: in caso di parità di voti è determinante il voto del presidente.

La nomina a componente del consiglio direttivo, per i professori universitari, è compatibile con l'impegno a tempo pieno.

Art. 25

Direttore dell'osservatorio vesuviano

Il direttore dell'osservatorio è nominato dal Ministro della pubblica istruzione, sentito il CO.NA.G., fra i professori ordinari e straordinari di discipline geofisiche o vulcanologiche o fra i geofisici ordinari o straordinari dell'osservatorio stesso o fra esperti stranieri di riconosciuta alta competenza.

Il direttore dell'osservatorio dura in carica tre anni.

Il direttore ha la rappresentanza legale dell'osservatorio, presiede il consiglio direttivo, sovrintende alle attività dell'osservatorio, coordina i programmi di ricerca provvede agli atti di gestione non riservati al consiglio direttivo, predispone il bilancio preventivo e il conto consuntivo, prepara i lavori del consiglio e cura l'esecuzione delle relative deliberazioni, esercita la vigilanza sul personale in servizio presso l'osservatorio, cura il funzionamento dei relativi servizi e l'osservanza di tutte le norme concernenti l'osservatorio.

Il direttore, nell'esercizio delle attribuzioni di sua competenza in materia amministrativo-contabile, è coadiuvato da una giunta composta dal vice-direttore e dai rappresentanti del Ministero del tesoro e della pubblica istruzione.

Nel caso sia nominato direttore un professore universitario, lo stesso può essere collocato in aspettativa ai sensi dell'art. 12 commi terzo, quarto, quinto, sesto e settimo, del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, ovvero può richiedere una limitazione dell'attività didattica ai sensi dell'art. 13, comma secondo, dello stesso decreto del Presidente della Repubblica n. 382. Nel caso sia nominato direttore un esperto straniero, il decreto di nomina deve determinare il trattamento economico e i relativi obblighi. La spesa graverà sui fondi destinati ai contratti previsti dall'art. 25 del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 380.

Art. 26

Collegio dei revisori

Presso l'osservatorio vesuviano, con decreto del Ministro della Pubblica istruzione, è nominato un collegio dei revisori dei conti composto da:

un funzionario del Ministero del tesoro -

Ragioneria generale dello Stato, che ne assume la presidenza;

due funzionari effettivi ed uno supplente del Ministero della pubblica istruzione, dei quali almeno uno appartenente ai ruoli di ragioneria.

I revisori dei conti provvedono al riscontro degli atti di gestione, accertano la regolare tenuta dei libri e delle scritture contabili, esaminano il bilancio preventivo ed il conto consuntivo redigendo apposite relazioni ed effettuano verifiche di cassa.

I revisori dei conti assistono alle sedute del consiglio direttivo.

Essi durano in carica un triennio.

Capo III

PERSONALE DI RICERCA DELL'OSSERVATORIO VESUVIANO

Art. 27

Ruoli del personale di ricerca

Per le esigenze scientifiche dell'osservatorio sono istituiti:

il ruolo dei ricercatori geofisici.

fasce:

a) geofisici straordinari e ordinari;

b) geofisici associati;

il ruolo dei ricercatori geofisici.

Per le esigenze scientifiche dell'osservatorio il direttore, previo parere conforme del consiglio direttivo, può avvalersi della collaborazione temporanea, senza oneri a carico dell'osservatorio, di personale scientifico e tecnico di altri enti che abbia ricevuto il relativo consenso dell'amministrazione di appartenenza.

Inoltre l'osservatorio può stipulare contratti con tecnici per l'uso di attrezzature scientifiche di particolare complessità nei casi e con le modalità, in quanto compatibili, di cui all'art. 26 del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382

Art. 28

Funzioni dei geofisici ordinari e straordinari

I geofisici ordinari e straordinari partecipano all'elaborazione dei programmi di ricerca ed alla loro attuazione, allo svolgimento del servizio dell'osservatorio e possono dirigere l'attività di servizio e coordinare l'attività di ricerca effettuate in uno o più settori dell'osservatorio.

Qualora siano stipulate convenzioni tra università e osservatorio ai sensi dell'art. 92, comma secondo del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, i geofisici ordinari e straordinari possono essere chiamati a collaborare per lo svolgimento di attività didattiche.

L'attività di ricerca scientifica deve essere svolta nell'ambito dei fini istituzionali dell'osservatorio e dei programmi di ricerca approvati dal consiglio direttivo. Le funzioni di direzione e coordinamento sono assegnate dal direttore dell'osservatorio, previa deliberazione del consiglio direttivo.

Art. 29

Reclutamento dei geofisici straordinari
Il reclutamento dei geofisici straordinari avviene mediante concorsi nazionali per

titoli scientifici intesi ad accertare la piena maturità scientifica del candidato in relazione al posto da coprire.

I concorsi, con la specificazione del posto da coprire, sono banditi dal Ministro della pubblica istruzione su richiesta del consiglio direttivo dell'osservatorio.

La commissione esaminatrice, nominata dal Ministro della pubblica istruzione, è composta di cinque membri sorteggiati fra i professori straordinari ed ordinari di discipline geofisiche o vulcanologiche e i geofisici straordinari ed ordinari.

Per lo svolgimento del concorso, l'attività della commissione esaminatrice e la nomina dei vincitori si applicano, in quanto compatibili, le disposizioni previste per i concorsi a professore universitario straordinario, e le attribuzioni dell'organo consultivo sono svolte dal CO.NA.G.

Art. 30

Dotazione organica dei posti di geofisici straordinari e ordinari

La dotazione organica della fascia dei geofisici straordinari ed ordinari è di sei posti, di cui uno riservato alla chiamata di studiosi ai sensi del successivo art. 42. I posti sono prelevati da quelli previsti dall'art. 3, comma primo, del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382.

Nella prima applicazione del presente decreto la copertura dei posti di cui al presente articolo avviene mediante concorsi da bandire, ciascuno per non più di un terzo dei posti stessi, con cadenza biennale nell'arco di un sessennio a partire dal 1983.

Art. 31

Funzioni dei geofisici associati

I geofisici associati partecipano all'attività di ricerca e di servizio rientrando nei fini istituzionali dell'osservatorio ed ai programmi di ricerca elaborati anche in via autonoma ed approvati dal consiglio direttivo. Ad essi possono essere affidati settori di ricerca e di servizio nei quali hanno specifica competenza.

Qualora siano stipulate convenzioni tra l'università e l'osservatorio ai sensi dell'art. 92, comma secondo, del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, i geofisici associati possono essere chiamati a collaborare per lo svolgimento di attività didattica.

Art. 32

Reclutamento dei geofisici associati

I posti di geofisico associato sono coperti mediante pubblici concorsi nazionali, per titoli scientifici integrati da un colloquio sui titoli stessi, intesi ad accertare l'idoneità scientifica del candidato in relazione al posto da coprire.

I concorsi, con la specificazione del posto da coprire, sono banditi dal Ministro della pubblica istruzione su richiesta del consiglio direttivo dell'osservatorio. Le commissioni giudicatrici, nominate dal Ministro della pubblica istruzione, sono composte da cinque membri: tre sorteggiati all'interno di una lista di sei nominativi, dei quali tre appartenenti ai professori ordinari e tre ai geofisici ordinari e straordinari, eletti in collegio uni-

co dai professori ordinari e straordinari di discipline vulcanologiche o geofisiche e dai geofisici ordinari e straordinari dell'osservatorio; due sorteggiati all'interno di una lista di quattro nominativi di cui due professori associati e due astronomi associati, eletti in collegio unico dai professori associati di discipline vulcanologiche o geofisiche e dai geofisici associati dell'osservatorio.

Per lo svolgimento del concorso, l'attività della commissione esaminatrice e la nomina dei vincitori si applicano, in quanto compatibili, le disposizioni previste per i concorsi a professore associato universitario, e le attribuzioni dall'organo consultivo nazionale sono svolte dal CO.NA.G.

Art. 33

Dotazione dei posti di geofisici associati

La dotazione organica della fascia dei geofisici associati è fissata in dodici posti. Tali posti sono prelevati da quelli previsti dall'art. 20, comma secondo, del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382.

Nella prima applicazione del presente decreto, i posti di geofisico associato sono coperti mediante chiamata di coloro che abbiano superato i giudizi idoneativi di cui all'art. 52 del citato decreto del Presidente della Repubblica, 11 luglio 1980, n. 382. Le chiamate sono effettuate, a domanda dell'interessato, dal consiglio direttivo, tenuto conto dell'attinenza della produzione scientifica valutata nel giudizio idoneativo con le discipline vulcanologiche o geofisiche.

I residui posti, esaurite le prime due tornate dei giudizi idoneativi di cui al precedente comma, sono coperti mediante pubblico concorso. I concorsi vanno banditi nell'arco di un triennio, nel caso in cui i posti residui siano superiori alla metà di quelli previsti nel presente articolo.

Art. 34

Funzioni dei ricercatori geofisici

I ricercatori geofisici collaborano all'attività di ricerca dell'osservatorio secondo le direttive del responsabile del programma di ricerca cui partecipano, sono addetti ai laboratori, curano il funzionamento e la conservazione delle apparecchiature e attrezzature dell'osservatorio svolgono l'attività di servizio secondo le modalità organizzative stabilite dal direttore dell'osservatorio e le eventuali indicazioni impartite dal responsabile del settore e dirigono l'attività del personale dell'area funzionale tecnico-scientifica addetto ai laboratori ed alle attrezzature dell'osservatorio.

Art. 35

Reclutamento dei ricercatori geofisici

I posti di ricercatore geofisico sono coperti mediante pubblico concorso.

Il concorso consiste in una prova scritta, in una prova pratica e in una prova orale, intese ad accertare l'attitudine alla ricerca e la capacità professionale richiesta per l'espletamento delle funzioni cui si riferisce il posto.

Per l'ammissione al concorso è richie-

sto il possesso della laurea.

La commissione del concorso, nominata dal direttore dell'osservatorio, è composta di un geofisico straordinario o ordinario designato dal consiglio direttivo, di un professore straordinario o ordinario di discipline attinenti al posto messo a concorso sorteggiato in una lista di tre nominativi di professori ordinari e straordinari e di un professore associato o geofisico associato sorteggiati in una lista comprendente i nominativi di due professori associati e due geofisici associati. I nominativi delle liste sono indicati dal CO.NA.G.

Il direttore dell'osservatorio nomina il segretario della commissione tra il personale amministrativo dell'osservatorio stesso.

I concorsi sono banditi dal direttore, previa autorizzazione del Ministro della pubblica istruzione. Il bando di concorso determina, in relazione ai posti da coprire il tipo di laurea richiesto per l'ammissione e i programmi di esame, previo parere del CO.NA.G.

La nomina dei vincitori, nel limite dei posti messi a concorso, viene disposto con decreto del direttore dell'osservatorio.

Art. 36

Dotazione organica dei posti di ricercatore geofisico

La dotazione organica del ruolo dei ricercatori geofisici è fissata in trentadue posti.

Art. 37

Orario di servizio

L'orario settimanale di servizio del personale dell'osservatorio è di 36 ore. L'orario giornaliero di servizio con deliberazione del consiglio direttivo è articolato in turni al fine di assicurare l'ininterrotto funzionamento dell'osservatorio e la pronta reperibilità del personale stesso.

Art. 38

Trasferimenti

I posti di geofisico ordinario possono essere coperti per trasferimento di professori ordinari di discipline vulcanologiche o geofisiche.

Le stesse disposizioni valgono per i posti di geofisico associato.

I trasferimenti sono disposti dal Ministro della pubblica istruzione su deliberazione del consiglio direttivo, sentito il CO.NA.G. e con l'osservanza, in quanto compatibili, delle norme sui trasferimenti dei professori universitari.

I geofisici ordinari e associati confermati, dopo un triennio dalla nomina, possono essere chiamati sui posti vacanti rispettivamente di professore ordinario o associato per discipline geofisiche o vulcanologiche, sentito il CUN, con l'osservanza delle norme sui trasferimenti dei professori universitari.

TITOLO III NORME COMUNI, TRANSITORIE E FINALI

Art. 39

Trattamento economico e incompatibilità

Al personale di ricerca ordinario, straor-

dinario e associato contemplato nel presente decreto sono attribuiti il trattamento e la progressione economica e il trattamento di quiescenza e previdenza previsti per il regime a tempo pieno rispettivamente dei professori universitari straordinari e ordinari e dei professori associati, compreso l'analogo sistema di riconoscimento dei servizi.

Ad esso si applica la vigente normativa sulle incompatibilità dei professori universitari a tempo pieno.

Nei casi di trasferimento previsti dai precedenti articoli 19 e 38, gli interessati conservano, nel nuovo ruolo, l'intera anzianità maturata nel ruolo di provenienza.

Ai ricercatori astronomi e geofisici sono attribuiti il trattamento e la progressione economica e il trattamento di quiescenza e previdenza dei ricercatori universitari con osservanza delle incompatibilità previste per i ricercatori madesimi dalle disposizioni in materia.

Il personale di cui al presente articolo è collocato a riposo al compimento del sessantacinquesimo anno di età.

Art. 40

Stato giuridico del personale di ricerca

Per quanto non previsto dal precedente decreto ed in quanto compatibili, si applicano: agli astronomi e ai geofisici ordinari ed associati le corrispondenti norme di stato giuridico previste per i professori universitari ordinari e associati, ivi compresa la nomina ad ordinario e la conferma in ruolo degli associati; ai ricercatori astronomi e geofisici le norme di stato giuridico previste per i ricercatori universitari, ivi compresa la conferma e i congedi.

Le commissioni per i giudizi ad ordinario e di conferma in ruolo sono nominate, su proposta del C.R.A. per il personale degli osservatori astronomici e del CO.NA.G. per il personale dell'osservatorio vesuviano, dal Ministro della pubblica istruzione tra il corrispondente personale ordinario di ricerca degli osservatori assicurando la presenza in dette commissioni di un professore universitario ordinario.

Art. 41

Verifica dell'attività del personale di ricerca

Il personale di ricerca è tenuto a presentare ogni tre anni al consiglio direttivo una relazione sull'attività di ricerca e sul servizio svolto nel corso del triennio, corredata dalla realtiva documentazione.

Art. 42

Chiamata di studiosi stranieri

Il Ministro della pubblica istruzione, su motivata richiesta del consiglio direttivo dell'osservatorio, può attribuire, nei limiti delle riserve di cui rispettivamente ai precedenti articoli 11 e 30, per chiamata diretta, posti di astronomi o di geofisici ordinari a studiosi eminenti di nazionalità non italiana e a cittadini residenti all'estero, che occupino analogo posizione in università o centri di ricerca stranieri.

L'attribuzione dei posti di cui al precedente comma è disposta su motivata ri-

chiesta degli osservatori, sentito il G.R.A. per i posti di astronomo ordinario o il CO.NA.G. per i posti di geofisico ordinario.

Art. 43

Attività di ricerca presso organismi internazionali

Fermo restando l'applicazione dell'art. 17 del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382 nei confronti degli astronomi e dei geofisici ordinari e degli astronomi e dei geofisici associati confermati, il restante personale di ricerca e tecnico degli osservatori può prestare il proprio servizio presso organismi internazionali cui l'Italia partecipi o presso altri organismi esteri con cui esistano rapporti di collaborazione internazionale, previa autorizzazione del Ministro della pubblica istruzione.

Il periodo trascorso all'estero per la suddetta attività è valido agli effetti della progressione della carriera e per il conseguimento dell'ordinariato o per la conferma in ruolo.

Art. 44

Personale degli osservatori

Fino a quando non sia provveduto con apposita legge in ordine alle determinazioni organiche delle qualifiche funzionali amministrative e tecniche degli osservatori, per le esigenze degli stessi, il Ministro della pubblica istruzione assegna un contingente di personale delle aree funzionali delle varie qualifiche del personale non docente dell'università a ciascun osservatorio, secondo le rispettive necessità.

Il predetto personale è assegnato organicamente all'università più vicina alla sede dell'osservatorio e dipende funzionalmente da esso.

Il direttore dell'osservatorio, ferme tutte le altre disposizioni di stato giuridico del personale non docente universitario, esercita nei confronti del predetto personale, di cui al precedente primo comma, le attribuzioni che le disposizioni stesse riservano al capo dell'ufficio.

Nella prima applicazione del precedente decreto i dirigenti superiori in soprannumero delle università sono utilizzati presso gli osservatori e a tal fine sono assegnati con decreto del Ministro della pubblica istruzione all'università più vicina alla sede dell'osservatorio.

Il personale degli osservatori inquadrato ai sensi dell'art. 85 della legge 11 luglio 1980, n. 312, in qualifiche non previste dall'ordinamento del personale degli osservatori transita, in soprannumero, nelle corrispondenti qualifiche funzionali del personale non docente delle università, seguendo a prestare servizio presso gli osservatori.

Art. 45

Soppressione di ruoli

Gli attuali ruoli degli astronomi, dei ricercatori e dei tecnici laureati degli osservatori sono soppressi.

Gli astronomi e i tecnici laureati degli osservatori astronomici e i ricercatori e i tecnici laureati dell'osservatorio vesuviano che non ottengono l'inquadramento nel ruolo dei professori associati, dall'art. 50 del decreto del Presidente

della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, possono a domanda essere inquadrati, rispettivamente nei ruoli dei ricercatori astronomici e dei ricercatori geofisici conservando l'anzianità di ruolo.

In mancanza degli inquadramenti previsti nel precedente comma gli astronomi, i ricercatori e i tecnici laureati degli osservatori sono mantenuti nei rispettivi ruoli che sono trasformati in ruoli ad esaurimento, conservando lo stato giuridico ed il trattamento economico spettante al personale appartenente ai predetti ruoli. In corrispondenza al numero dei posti occupati dal personale dei predetti ruoli ad esaurimento, sono da ritenere indisponibili, ai fini dei concorsi, altrettanti posti dei ruoli previsti nei precedenti articoli 17 e 36.

È soppresso il ruolo dei calcolatori ed il relativo contingente organico è recato in aumento a quello del personale tecnico della carriera di concetto degli osservatori.

I calcolatori in servizio possono, a domanda, essere inquadrati nei ruoli dei tecnici di concetto degli osservatori conservando l'anzianità di ruolo.

In mancanza degli inquadramenti previsti nel precedente comma i calcolatori sono mantenuti nel ruolo che viene trasformato in ruolo ad esaurimento, conservando lo stato giuridico ed il trattamento economico spettante al personale del predetto ruolo.

In corrispondenza del numero dei posti occupati dal personale del ruolo ad esaurimento sono indisponibili altrettanti posti del ruolo dei tecnici di concetto degli osservatori.

Art. 46

Gestione finanziaria e amministrativa

Le modalità di gestione finanziaria e amministrativa degli osservatori sono stabilite in un regolamento di amministrazione e contabilità da adottarsi con decreto del Presidente della Repubblica, su proposta del Ministro della pubblica istruzione, di concerto con il Ministro del tesoro, entro sei mesi dall'entrata in vigore del presente decreto.

Art. 47

Spese di funzionamento e di ricerca

Gli osservatori astronomici e l'osservatorio vesuviano accedono ai finanziamenti di cui all'art. 65 del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382.

A tal fine il Ministro della pubblica istruzione, sentito il parere del C.R.A. per gli osservatori astronomici o del CO.NA.G. per l'osservatorio astronomico o del CO.NA.G. per l'osservatorio vesuviano del CUN, determina una quota parte del fondo del 60% previsto dal citato art. 65, primo comma, da destinare alla ricerca degli osservatori.

Nell'ambito della quota del 40% prevista dal citato art. 65, il finanziamento dei progetti di ricerca di interesse nazionale e di rilevante interesse per lo sviluppo della scienza nel settore astronomico e geofisico, progetti che possono essere presentati anche dagli osservatori o dai gruppi del personale scientifico degli stessi, è disposto dal Ministro della pubblica istruzione, su proposta

formulata di intesa fra il competente comitato consultivo del CUN e il C.R.A. per gli osservatori astronomici o il CO.NA.G. per l'osservatorio vesuviano. Nella ripartizione dei fondi di cui ai precedenti commi si terrà conto dei finanziamenti per la realizzazione del telescopio ottico nazionale sulla base di un programma pluriennale predisposto dal C.R.A.

Art. 48

Ristrutturazione, fusione e soppressione degli osservatori

La ristrutturazione, fusione o soppressione o istituzione di osservatori che non comportino maggiori spese a carico del bilancio dello Stato, è disposta con decreto del Presidente della Repubblica, su proposta del Ministro della pubblica istruzione, sentito il C.R.A. o il CO.NA.G.

Art. 49

Concorsi

Le commissioni dei concorsi di reclutamento del personale scientifico, fino a quando non saranno nominati gli astronomi e i geofisici straordinari ed associati, sono costituite da professori universitari.

Art. 50

Costituzione e funzionamento dei consigli direttivi degli osservatori, del C.R.A. e del CO.NA.G.

Entro sei mesi dall'entrata in vigore del presente decreto sono costituiti i consigli direttivi degli osservatori, il C.R.A. e il CO.NA.G.

I predetti consigli sono regolarmente costituiti anche in mancanza della designazione o elezione di alcune delle previste componenti. In tal caso il numero delle presenze richieste per la validità della seduta va rapportato ai componenti in carica.

Con la costituzione dei nuovi consigli direttivi cessano gli attuali consigli di amministrazione degli osservatori.

Nella prima applicazione del presente decreto la componente di cui al precedente art. 2, comma secondo, lettera c); è sostituita da quattro direttori di osservatori eletti dai direttori degli osservatori stessi.

Art. 51

Abrogazione

Sono abrogate tutte le disposizioni che disciplinano gli osservatori in contrasto con le norme del presente decreto.

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.
30.

Decreto 19 aprile 1982, n. 299

DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 19 aprile 1982, n. 299.

Modificazione all'ordinamento didattico universitario.

IL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA
Veduto il testo unico delle leggi sull'istruzione superiore, approvato con regio decreto del 31 agosto 1933, n. 1592;

Veduto il regio decreto-legge 20 giugno 1935, n. 1071, convertito nella legge 2 gennaio 1936, n. 73;

Veduto il regio decreto 30 settembre 1938, n. 1652, e successive modificazioni;

Veduta la legge 11 aprile 1953, n. 312;
Veduta la legge 21 febbraio 1980, n. 28;
Veduto il decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382;

Considerata l'opportunità di provvedere ad una modifica dell'ordinamento didattico vigente per gli studi del corso in laurea in scienze agrarie;

Sentito il parere del consiglio universitario nazionale;

Sulla proposta del Ministro della pubblica istruzione;

Decreta:

Art. 1

L'ordinamento didattico del corso di studi per il conseguimento della laurea in scienze agrarie di cui alla tabella XXXI del regio decreto 30 settembre 1938, n. 1652, è sostituito da quello stabilito dalla tabella annessa al presente decreto, firmata, d'ordine nostro, dal Ministro della pubblica istruzione.

Art. 2

Entro il termine massimo di quattro anni dalla data del presente decreto, l'ordinamento didattico per il conseguimento della laurea in scienze agrarie sarà modificato, per ciascuna università o istituto universitario, in conformità al nuovo ordinamento con la procedura di cui all'art. 17 del testo unico delle leggi sulla istruzione superiore, approvato con regio decreto 31 agosto 1933, n. 1592.

Art. 3

Il Ministro della pubblica istruzione, su parere del Consiglio universitario nazionale, indicherà le affinità tra le discipline incluse nella presente tabella e quelle incluse nella precedente tabella XXXI, al fine di stabilire la trasferibilità dei titoli di ruolo delle discipline non previste nella allegata tabella.

Art. 4

Quando le facoltà si saranno adeguate all'ordinamento di cui all'allegata tabella, gli studenti già iscritti potranno completare gli studi previsti dal precedente ordinamento. Le facoltà inoltre sono tenute a stabilire le modalità per la convallida di tutti gli esami sostenuti qualora gli studenti già iscritti optino per il nuovo ordinamento.

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 19 aprile 1982

PERTINI

Bodrato

Visto il Guardasigilli: Darida
Registrato alla Corte di conti, addì 17 maggio 1982

Registro n. 67 Istruzione, foglio n. 319

Allegato

Tabella XXXI
Laurea in «scienze agrarie»

Durata del corso degli studi cinque anni. Il corso di studi è articolato nei seguenti tre indirizzi: «produzione vegetale», «tecnico-economico» e «zootecnico». Lo studente è tenuto a scegliere l'indirizzo non oltre il termine del secondo anno.

Discipline comuni a tutti gli indirizzi:

- 1) anatomia, fisiologia e morfologia degli animali domestici;
- 2) biochimica agraria;
- 3) botanica generale;
- 3,5) botanica sistematica (semestrale);
- 4,5) chimica;
- 5,5) chimica del suolo;
- 6,5) fisica;
- 7,5) genetica agraria;
- 8,5) istituzioni di economia e di statistica agraria;
- 9,5) matematica;
- 10) zoologia generale agraria;
- 11) agronomia generale;
- 12) coltivazione arborea;
- 13) coltivazioni erbacee;
- 14) costruzioni rurali e topografia;
- 15) economia e politica agraria;
- 16) estimo rurale e contabilità;
- 17) industrie agrarie;
- 17,5) istituzioni di entomologia agraria (semestrale);
- 18) istituzioni di microbiologia agraria (semestrale);
- 18,5) istituzioni di patologia vegetale (semestrale);
- 19,5) meccanica e meccanizzazione agricola;
- 20,5) zootecnica;

— accertamento della conoscenza di almeno una lingua straniera fra quelle indicate dalla facoltà, mediante colloquio e traduzione di testi scientifici, da effettuarsi prima dell'assegnazione della tesi di laurea con docenti di discipline attinenti alla tesi stessa.

Le discipline sopra indicate comuni a tutti gli indirizzi possono essere sostituite dalle singole facoltà, in determinati indirizzi ed orientamenti, da corsi a svolgimento più ampio, purché attivati e

affidenti alla stessa area disciplinare e con il medesimo peso didattico complessivo.

Discipline caratterizzanti gli indirizzi

Indirizzo di «Produzione vegetale»:

— arboricoltura generale (in sostituzione di «coltivazione arborea»);

21) arboricoltura speciale (semestrale) (*);

— coltivazioni erbacee speciali (*) (in sostituzione di «coltivazioni erbacee»);

22) fisiologia delle piante coltivate;

22,5) entomologia agraria (in sostituzione di «istituzioni di entomologia agraria»);

23) irrigazione e drenaggio (semestrale) (*);

23,5) microbiologia agraria (in sostituzione di «istituzioni di microbiologia agraria»);

24,5) miglioramento genetico delle piante agrarie;

25) orticoltura (semestrale) (*);

25,5) patologia vegetale (in sostituzione di «istituzioni di patologia vegetale»).

Indirizzo «tecnico-economico»:

21,5) economia agraria (in sostituzione di «economia e politica agraria»);

— politica agraria (in sostituzione di «economia e politica agraria»);

22) entomologia agraria (in sostituzione di «istituzioni di entomologia agraria»);

23) estimo rurale (in sostituzione di «estimo rurale e contabilità»);

— contabilità e tecnica amministrativa delle imprese in agricoltura (in sostituzione di «estimo rurale e contabilità»);

24) economia del mercato dei prodotti agricoli;

25) idraulica agraria;

— meccanizzazione agricola (in sostituzione di meccanica e meccanizzazione agricola);

25,5) patologia vegetale (in sostituzione di «istituzioni di patologia vegetale»).

Indirizzo «zootecnico»:

21,5) fisiologia degli animali in produzione zootecnica;

22) foraggiatura (semestrale)

22,5) microbiologia agraria (in sostituzione di «istituzioni di microbiologia agraria»);

23,5) nutrizione e alimentazione animale;

— «zootecnica generale e miglioramento genetico (in sostituzione di «zootecnica»);

24,5) zootecnica speciale I;

25,5) zootecnica speciale II.

Orientamenti

Ogni indirizzo è articolato in «orientamenti» autonomamente stabiliti dalle singole sedi nel manifesto annuale in base agli insegnamenti attivati. Ciascun orientamento viene definito da un gruppo di complessive 31 annualità, scelto dallo studente fra gruppi predisposti dalla facoltà.

Laurea

Lo studente per accedere all'esame di laurea dovrà aver seguito i corsi e superato gli esami relativi a 31 discipline annuali o equivalenti (= 2 discipline semestrali equivalgono ad una annuale), avere elaborato una tesi di laurea derivante da ricerca o progettazione o sperimenta-

zione originali ed avere effettuato un tirocinio pratico-applicativo della durata minima da 3 a 6 mesi presso aziende della facoltà o aziende riconosciute dalla facoltà.

Superato l'esame di laurea lo studente consegue il titolo di dottore in scienze agrarie con l'indicazione dell'indirizzo seguito.

ELENCO IN ORDINE ALFABETICO DELLE DISCIPLINE DEL CORSO DI LAUREA IN SCIENZE AGRARIE

A (Acarologia agraria, acqcoltura, agricoltura e sviluppo economico, agrometeorologia, agrometeorologia e climatologia, agronomia, agronomia generale, agronomia generale e coltivazioni erbacee, agronomia montana, agronomia tropicale e sub-tropicale, agrumicoltura, algologia, allevamento degli animali di interesse faunistico e venatorio, apicoltura (prati, pascoli e colture di montagna), analisi chimico-agrarie, analisi chimico-biologica degli alimenti zootecnici, analisi contabile in agricoltura, analisi dei residui di fitofarmaci, analisi dei prodotti alimentari, analisi dei sistemi produttivi, anatomia, fisiologia e morfologia degli animali domestici, anatomia vegetale, antiparassitari agricoli, apicoltura, apicoltura e bachicoltura, applicazioni fitoiatriche, approvvigionamento e industrie degli alimenti di origine animale, approvvigionamento dei prodotti agricoli e alimentari, approvvigionamento energetico in agricoltura, approvvigionamento idrico per l'agricoltura, arboricoltura generale, arboricoltura speciale, architettura rurale, aridocultura, assetto del territorio agricolo e forestale, avicoltura).

B (Bachicoltura, batteriologia fitopatologica, biochimica, biochimica agraria, biochimica degli alimenti, biochimica del suolo, biochimica industriale, biochimica vegetale, biochimica zootecnica, biofisica, biologia agraria, biologia cellulare, biologia generale, biologia, produzione e tecnologia delle sementi, biomatematica, biotecnologia dei microrganismi fotosintetici, biotecnologia delle fermentazioni, botanica, botanica agraria, botanica forestale, botanica generale, botanica sistematica).

C (Cartografia e fotointerpretazione agricola, catasto terreni e fabbricati, cerealicoltura, chimica, chimica agraria, chimica analitica e strumentale, chimica degli antiparassitari, chimica dei composti umici, chimica e biochimica dei fitofarmaci e dei fitoregolatori, chimica del suolo, chimica della fertillizzazione, chimica delle acque per uso irriguo, chimica delle fermentazioni, chimica delle sostanze naturali, chimica e tecnologia degli aromi alimentari, chimica forestale, chimica generale ed inorganica, chimica lattiero-casearia, chimica organica, chimica propedeutica I per agraria, chimica propedeutica II per agraria, citologia ed embriologia vegetale, citogenetica vegetale, citogenetica zootecnica, citotassonomia vegetale, classificazione agronomia e cartografia dei suoli, climatologia, climatologia e geopedologia, coltivazione delle specie aromatiche e medicinali, coltivazione e conservazione dei foraggi, coltivazioni arboree, coltivazioni arboree da legno e da frangivento, coltivazioni erbacee, coltivazioni erbacee delle regioni tropicali e sub-tropicali, coltivazioni erbacee speciali, coltivazioni legnose ornamentali, colture erbacee industriali, colture protette, commercio internazionale dei prodotti agricoli, complementi di costruzioni rurali, complementi di idraulica agraria, complementi di meccanica agraria, conigliocoltura e allevamento degli animali da pelliccia e da laboratorio, contabilità e tecnica amministrativa delle imprese in agricoltura, controllo degli inquinamenti in agricoltura, controllo delle attività vegetative e riproduttive in arboricoltura, controllo e climatizzazione degli ambienti agricoli, cooperazione ed associazione in agricoltura, costruzioni ed impianti per coltivazioni protette, costruzioni rurali, costruzioni rurali ed elementi di topografia, costruzioni stradali forestali ed agrarie, costruzioni zootecniche).

D (Danni alle colture da avversità atmosferiche, demografia zootecnica, detergenza e sanificazione degli impianti delle industrie alimentari, diagnostica e terapia fitopatologica, diagnostica e terapia fitovirologica, difesa degli alimenti dagli animali infestanti, difesa e conservazione del suolo, diritto agrario, diritto agrario pubblico, diritto regionale, disegno tecnico e materiali, diserbanti).

E (Ecofisiologia vegetale, ecologia ed epidemiologia del virus vegetali, ecologia forestale, ecologia microbica, ecologia vegetale agraria, ecologia zootecnica, ecologia agraria, economia agraria, economia degli investimenti pubblici e privati in agricoltura, economia del mercato dei mezzi tecnici in agricoltura, economia del mercato dei prodotti agricoli, economia del mercato dei prodotti forestali, economia del mercato dei prodotti zootecnici, economia del mercato fondiario, economia della meccanizzazione in agricoltura,

economia della produzione ittica, economia delle industrie agro-alimentari, economia e pianificazione dei paesi tropicali e sub-tropicali, economia e politica agraria, economia e politica forestale, economia ed estimo forestale, economia montana e forestale, elementi di fisica, elementi di matematica, elementi di meccanica applicata alle macchine agricole, elementi di patologia vegetale, elementi di scienza e tecnica delle costruzioni elettrificazione agricola, enologia, entomologia agraria, entomologia agraria generale, Entomologia agraria speciale, entomologia delle piante ortensi, da fiore e ornamentali, entomologia forestale tropicale e sub-tropicale, entomologia frutticola, entomologia medica, entomologia merceologica, entomologia urbana, entomologia veterinaria, enzimologia, epidemiologia e previsione delle malattie delle piante, ergotecnica e conservazione delle malattie delle piante, ergotecnica e conservazione del suolo, ergotecnica e organizzazione aziendale, ergotecnica infortunistica e organizzazione del lavoro in agricoltura, esercitazioni di analisi chimica dei prodotti alimentari, estimo forestale e contabilità, estimo rurale, estimo rurale e contabilità, etnologia ed etnografia zootecnica, etologia degli animali in produzione zootecnica).

F (Fertilità del suolo e nutrizione delle piante, finanziamento e credito in agricoltura, fisica, fisica del terreno agrario, fisica tecnica, fisica tecnica applicata all'agricoltura, fisiologia degli animali in produzione zootecnica, fisiologia e tecnica della riproduzione animale, fisiologia post-raccolta dei prodotti frutticoli, fisiologia post-raccolta dei prodotti ortofruttili, fisiologia vegetale, fisiopatologia degli animali in produzione zootecnica, fisiopatologia vegetale, fitofarmaci, fitogeografia ed ecologia vegetale, fitoiatria, fitomizologia, fitopatie da frugiconservazione, fitopatie non parassitarie, fitormoni e fitoregolatori in arboricoltura, fitormoni e fitoregolatori in ortofruticoltura, fitosociologia, fitotossicità degli inquinanti ambientali, flora mellifera e impollinazione, floricoltura, fondamenti di chimica agraria, fondamenti di idrotecnica per l'agricoltura, foraggiocoltura, frutticoltura, frutticoltura protetta, frutticoltura tropicale e sub-tropicale).

G (Genesi, classificazione e cartografia dei suoli, genetica agraria, genetica biometrica, genetica dei microrganismi, genetica della produzione sementiera, geobotanica, geologia applicata, geopedologia).

I (Idraulica agraria, idrologia agraria, idrologia e pianificazione delle risorse idriche (facoltà agraria), igiene degli allevamenti e profilassi, igiene per l'industria alimentare, immunogenetica zootecnica, impianti aziendali, industrie agrarie, industrie alimentari dei prodotti di origine animale, industrie chimico-forestali, infestanti del legname, infrastrutture territoriali agrarie e forestali, ingegneria ambientale dei sistemi agricoli e forestali, ingegneria genetica degli organismi di interesse agrario, ingegneria zootecnica, Interazioni macchine e prodotti agricoli, irrigazione e drenaggio, ispezione degli alimenti di origine animale, ispezione fitosanitaria dei prodotti annonari vegetali, istituzioni di agricoltura, istituzioni di economia e di statistica agraria, istituzioni di entomologia agraria, istituzioni di genio rurale, istituzioni di microbiologia agraria, istituzioni di patologia vegetale, istituzioni di statistica economico-agraria, istituzioni di tecnologie alimentari, istituzioni e servizi internazionali in agricoltura).

L (Legislazione agraria, legislazione alimentare, legislazione forestale, legislazione zootecnica, lotta alle malarie, lotta biologica e integrata, lingua francese, lingua inglese, lingua russa, lingua spagnola, lingua tedesca).

M (Macchine agricole, macchine ed automatismi per l'irrigazione, macchine ed impianti di industrie agro-alimentari, macchine per la sistemazione dei terreni agricoli, malattie delle colture industriali da legno, matematica, materiali e tecnica delle costruzioni rurali, meccanica agraria, meccanica del suolo ed interazione macchina terreno, meccanica e meccanizzazione agricola, meccanizzazione agricola, meccanizzazione agricola-forestale, meccanizzazione degli impianti zootecnici, meccanizzazione delle colture tropicali e sub-tropicali, metodi di lotta chimica contro le crittogame, metodi numerici e statistici applicati all'agricoltura, metodi statistici in economia agraria, metodologia dell'assistenza tecnica e divulgazione in agricoltura, metodologia della pratica estimativa, metodologia sperimentale in agricoltura, metodologia statistica e sperimentale in agricoltura, metodologia statistica in agricoltura, metodologie avanzate di selezione genetica, metodologie di gestione della meccanizzazione agricola, metodologie di selezione per la resistenza genetica alle avversità, micologia, micologia agraria, micologia fitopatologica, microbiologia agraria, microbiologia degli alimenti di origine animale, microbiologia dei prodotti alimentari, microbiologia del terreno, microbiologia dell'apparato digerente degli animali, microbiologia delle acque, microbiologia enologia, microbiologia forestale, microbiologia

generale, microbiologia industriale, microbiologia lattiero-casearia, microbiologia marina, miglioramento genetico degli alberi forestali, miglioramento genetico degli animali in produzione zootecnica, miglioramento genetico delle piante agrarie, miglioramento genetico delle piante legnose da frutto, mineralogia del suolo, mineralogia e geologia, modellistica e programmazione delle aziende in agricoltura, motori e trattori agricoli).

N (Nematologia agraria, neuroendocrinologia degli animali in produzione zootecnica, nutrizione e alimentazione animale, nutrizione minerale delle piante).

O (Olivicoltura, ordinamento e gestione delle industrie zootecniche, organizzazione del lavoro in agricoltura, organizzazione di mercato dei prodotti agricolo-alimentari, organizzazione e gestione dell'azienda agraria, orticoltura, orticoltura e floricoltura, orticoltura e floricoltura tropicale e sub-tropicale).

P (Paesaggistica, parchi e giardini, parassitologia, parassitologia animale dei vegetali, pascoli e foraggiere tropicali e sub-tropicali, patologia apicola, patologia dei prodotti e delle derrate agrarie, patologia del legno e derivati, patologia delle colture protette, patologia delle piante da frutto, patologia delle piante ornamentali e da fiore, patologia delle piante ortensi, patologia delle piante tropicali e sub-tropicali, patologia delle sementi, patologia generale delle piante, patologia vegetale, pedologia, pedologia forestale, pedologia tropicale e sub-tropicale, pianificazione agricola ed organizzazione del territorio, pianificazione e gestione delle risorse idriche, pianificazione e gestione economica del territorio pianificazione e programmazione economica in agricoltura, piante ornamentali, piante parassitarie e nocive alle colture agricole, politica agraria, politica agraria comparata, politica agraria della Comunità Economica Europea, pomologia, principi di economia agraria, principi e metodi di applicazione della lotta chimica contro gli insetti, prodotti chimici di uso agrario, produzione delle sementi ortive e floreali, programmazione economica in agricoltura ed utilizzazione delle risorse, propagazione e vitalismo in orticoltura e floricoltura, proprietà fisico-meccaniche dei prodotti agricoli e alimentari, protezione della natura e riassetto del paesaggio).

R (Residui e additivi alimentari, resistenza alle malattie e selezione sanitarie delle piante, ricerca operativa in agricoltura, ricerche di mercato in agricoltura, riordinamento fondiario, risorse genetiche agrarie).

S (Servizi fitopatologici, norme fitosanitarie e quarantena, sistematica ed ecologia delle piante ortive e ornamentali, sistemazioni idrauliche e difesa del suolo, sistemazioni idraulico-forestali, sistemi agricoli comparati, sociologia rurale, statistica agraria, storia dell'agricoltura).

T (Tappeti erbosi, tecnica agronomica dell'irrigazione, tecnica agronomica della fertillizzazione, tecnica degli impianti di riscaldamento e frigoriferi per l'agricoltura, tecnica degli impianti irrigui, tecnica del diserbo, tecnica della bonifica, tecnica della bonifica e dell'irrigazione, tecnica della coltivazione dei funghi, tecnica delle applicazioni frigorifere, tecnica mangimistica, tecnica vivaistica, tecnica delle colture irrigue, tecniche di lotta antiparassitaria, tecniche di lotta biologica, tecniche di protezione delle colture, tecniche di valutazione delle malattie delle piante, tecnologia birraia, tecnologia degli olii, grassi e derivati, tecnologia dei cereali e derivati, tecnologia dei cereali e derivati, tecnologia dei prodotti agrumari, tecnologia dei prodotti alimentari tropicali e sub-tropicali, tecnologia del condizionamento e della distribuzione, tecnologia della conservazione dei prodotti agricoli, tecnologia delle bevande alcoliche, tecnologia delle conserve alimentari, tecnologia delle fermentazioni, tecnologia delle produzioni bovine, tecnologia delle produzioni equine, tecnologia delle produzioni ovine e caprine, tecnologia delle produzioni suine, tecnologia di conservazione e di trasformazione della frutta, tecnologia lattiero-casearia, tecnologia saccarifiera dell'amido e derivati, tecnologie alimentari (operazioni fondamentali, processi), tecnologie chimico-agrarie, tecnologie energetiche per l'agricoltura, tecnologie fisiche in agricoltura, topografia, fotogrammetria e cartografia, topografia rurale, tossine e micotossine di parassiti vegetali, trasformazione e conservazione dei prodotti agricoli, trasformazioni montane e rimboschimento, trattamento dei sottoprodotti degli effluenti e approvvigionamento delle acque).

U (Urbanistica rurale, uso e riciclo delle biomasse in agricoltura).

V (Valore alimentare e qualità degli ortaggi, valutazioni ed amministrazione forestali, valutazioni morfologiche degli animali in produzione zootecnica, viabilità rurale, virologia vegetale, virologia vegetale molecolare, virus delle colture mediterranee, viticoltura).

Z (Zooculture, zooeconomia, zoologia agraria, zoologia agraria generale, zoologia agraria speciale, zoologia forestale, zoologia forestale, venatoria e acquicoltura, zootecnica, zootecnica generale, zootecnica generale e miglioramento genetico, zootecnica montana, zootecnica speciale I, zootecnica speciale II, zootecnica tropicale e sub-tropicale)

ELENCO DELLE PREDETTE DISCIPLINE DEL CORSO DI LAUREA IN SCIENZE AGRARIE SUDDIVISE PER AREE DISCIPLINARI

Area n. 1. - Agronomia. (Agrometeorologia, agrometeorologia e climatologia, agronomia, agronomia generale, agronomia generale e coltivazioni erbacee, agronomia montana, agronomia tropica e sub-tropicale, apicoltura (prati, pascoli e colture di montagna), aridocultura, biologia, produzione e tecnologia delle sementi, cerealicoltura, classificazione agronomica e cartografia dei suoli, climatologia, coltivazione e conservazione dei foraggi, coltivazioni erbacee, coltivazioni erbacee speciali, coltivazioni erbacee delle regioni tropicali e sub-tropicali, colture erbacee industriali, ecologia vegetale agraria, fisica del terreno agrario, foraggicoltura, istituzioni di agricoltura, lotta alle amalerbe, metodologia sperimentale in agricoltura, metodologia statistica e sperimentale in agricoltura, pascoli e foraggiere tropicali e sub-tropicali, tecnica agronomica dell'irrigazione, tecnica agronomica della fertilizzazione tecnica del diserbo, tecnica delle colture irrigue).

Area n. 2. - Botanica. (Anatomia vegetale, biologia agraria, biologia cellulare, biologia generale, botanica, botanica agraria, botanica forestale, botanica generale, botanica sistematica, cartografia e fotointerpretazione agricola, citologia ed embriologia vegetale, citotassonomia vegetale, ecofisiologia vegetale, ecologia forestale, fisiologia vegetale, fitogeografia ed ecologia vegetale, fitosociologia, geobotanica, ingegneria ambientale dei sistemi agricoli e forestali, protezione della natura e riassetto del paesaggio).

Area n. 3. - Chimica agraria. (Analisi dei residui di fitofarmaci, biochimica agraria, biochimica del suolo, biochimica vegetale, biochimica zootecnica, chimica, chimica agraria, chimica analitica agraria, chimica analitica e strumentale, chimica degli antiparassitari, chimica dei composti umici, chimica del suolo, chimica della fertilizzazione, chimica delle acque per uso irriguo, chimica delle sostanze naturali, chimica e biochimica dei fitofarmaci e dei fitoregolatori, chimica forestale, chimica generale ed inorganica, chimica organica, chimica propedeutica I per agraria, chimica propedeutica II per agraria, controllo degli inquinamenti in agricoltura, fertilità del suolo e nutrizione delle piante, fondamenti di chimica agraria, industrie chimico-forestali, mineralogia e geologia, nutrizione minerale delle piante, prodotti chimici di uso agrario, tecnologie chimico-agrarie uso e riciclo delle biomasse in agricoltura).

Area n. 4. - Coltivazioni arboree. (Agrumicoltura, arboricoltura generale, arboricoltura speciale, coltivazioni arboree, coltivazioni arboree da legno e da frangivento, coltivazioni legnose ornamentali, controllo delle attività vegetative e riproduttive in arboricoltura, fisiologia post raccolta dei prodotti frutticoli, fitormoni e fitoregolatori in arboricoltura, frutticoltura, frutticoltura protetta, frutticoltura tropicale e sub-tropicale, miglioramento genetico delle piante legnose da frutto, olivicoltura, pomologia, tecnica vivaistica, viticoltura).

Area n. 5. - Costruzioni rurali. (Architettura rurale, assetto del territorio agricolo e forestale, complementi di costruzioni rurali, controllo e climatizzazione degli ambienti agricoli, costruzioni ed impianti per coltivazioni protette, costruzioni rurali, costruzioni rurali ed elementi di topografia, costruzioni stradali forestali ed agrarie, costruzioni zootecniche, elementi di scienza e tecnica delle costruzioni, infrastrutture territoriali agrarie e forestali, materiali e tecnica delle costruzioni rurali, topografia, fotogrammetria e cartografia, topografia rurale, urbanistica rurale, viabilità rurale).

Area n. 6. - Economico estimativa. (Agricoltura e sviluppo economico, analisi contabile in agricoltura, analisi dei sistemi produttivi, approvvigionamento dei prodotti agricoli e alimentari, catasto terreni e fabbricati, commercio internazionale dei prodotti agricoli, contabilità e tecnica amministrativa delle imprese in agricoltura, cooperazione ed associazione in agricoltura, diritto agrario, diritto agrario pubblico, diritto regionale, econometria agraria, economia agraria, economia degli investimenti pubblici e privati in agricoltura, economia del mercato dei mezzi tecnici in agricoltura, economia del mercato dei prodotti agricoli, economia del mercato dei prodotti forestali, economia del mercato dei prodotti zootecnici, economia del mercato fondiario, economia della meccanizzazione in agricoltura, economia della produzione ittica, economia delle industrie agro-alimentari, economia e pianificazione dei paesi tropicali e sub-

tropicali, economia e politica agraria, economia e politica forestale, economia ed estimo forestale, economia montana e forestale, ergotecnica e organizzazione aziendale, estimo forestale e contabilità, estimo rurale, estimo rurale e contabilità, finanziamento e credito in agricoltura, istituzioni di economia, istituzioni di economia politica, istituzioni di economia e di statistica agraria, istituzioni di statistica economico-agraria, istituzioni e servizi internazionali in agricoltura, legislazione agraria, legislazione forestale, legislazione zootecnica, metodi numerici e statistici applicati all'agricoltura, metodi statistici in economia agraria, metodologia in economia agraria, metodologia dell'assistenza tecnica e divulgazione in agricoltura, metodologia della pratica estimativa, metodologia statistica in agricoltura, metodologie di gestione della meccanizzazione agricola, modellistica e programmazione delle aziende in agricoltura, ordinamento e gestione delle industrie zootecniche, organizzazione del lavoro in agricoltura, organizzazione di mercato dei prodotti agricoli alimentari, organizzazione e gestione dell'azienda agraria, pianificazione agricola ed organizzazione del territorio, pianificazione e gestione economica del territorio, pianificazione e programmazione economica in agricoltura, politica agraria, politica agraria comparata, politica agraria della Comunità Economica Europea, principi di economia agraria, programmazione economica in agricoltura ed utilizzazione delle risorse, ricerca operativa in agricoltura, ricerche di mercato in agricoltura, riordinamento fondiario, sistemi agricoli comparati, sociologia rurale, statistica agraria, storia dell'agricoltura, trasformazioni montane ed rimboschimento, valutazioni ed amministrazione forestali, zooeconomia).

Area n. 7. - Entomologia agraria. (Acarologia agraria, antiparassitari agricoli, apicoltura, apicoltura e bachicoltura, bachicoltura, difesa degli alimenti dagli animali infestanti, entomologia agraria, entomologia agraria generale, entomologia agraria speciale, entomologia agraria tropicale e sub-tropicale, entomologia delle piante ortensi, da fiore e ornamentali, entomologia forestale, entomologia forestale tropicale e sub-tropicale). Area n. 13. - a) frutticola, entomologia medica, entomologia merceologica, entomologia urbana, entomologia veterinaria, fitomizologia, flora mellifera e impollinazione, infestanti del legname, istituzioni di entomologia agraria, lotta biologica e integrata, nematologia agraria, parassitologia, parassitologia animale dei vegetali, patologia apicola, principi e metodi di applicazione della lotta chimica contro gli insetti, tecniche di lotta antiparassitaria, tecniche di lotta biologica, zoologia agraria, zoologia agraria generale, zoologia agraria speciale, zoologia forestale, zoologia forestale, venatoria e acquicoltura).

Area n. 8. - Fisica. (Biofisica, elementi di fisica, fisica).

Area n. 9. - Idraulica agraria. (Approvvigionamento idrico per l'agricoltura, complementi di idraulica agraria, fondamenti di idrotecnica per l'agricoltura, idraulica agraria, idrologia agraria, idrologia e pianificazione delle risorse idriche (fac. agraria), irrigazione e drenaggio, pianificazione e gestione delle risorse idriche, sistemazione idraulica e difesa del suolo, sistemazioni idraulico-forestali, tecnica degli impianti irrigui, tecnica della bonifica, tecnica della bonifica e dell'irrigazione).

Area n. 10. - Industrie agrarie. (Analisi dei prodotti alimentari, biochimica, biochimica degli alimenti, biochimica industriale, chimica e tecnologia degli aromi alimentari, chimica lattiero-casearia, detergenza e sanificazione degli impianti delle industrie alimentari, enologia, enzimologia, esercitazioni di analisi chimica dei prodotti alimentari, fisica tecnica, industrie agrarie, industrie alimentari dei prodotti di origine animale, istituzioni di tecnologie alimentari, legislazione alimentare, proprietà fisico-meccaniche dei prodotti agricoli e alimentari, residui e additivi alimentari, tecnica delle applicazioni frigorifere tecnologia birraria, tecnologia degli oli, grassi e derivati, tecnologia dei cereali e derivati, tecnologia dei prodotti agrumari, tecnologia dei prodotti alimentari tropicali e sub-tropicali, tecnologia del condizionamento e della distribuzione, tecnologia della conservazione dei prodotti agricoli, tecnologia delle bevande alcoliche, tecnologia delle conserve alimentari, tecnologia di conservazione e di trasformazione della frutta, tecnologia lattiero-casearia, tecnologia saccharifera dell'amido e derivati, tecnologie alimentari (operazioni fondamentali, processi), tecnologie fisiche in agricoltura, trasformazione e conservazione dei prodotti agricoli, trattamento dei sottoprodotti, degli effluenti e approvvigionamento delle acque).

Area n. 11. - Lingue. (Lingua francese, lingua inglese, lingua russa, lingua spagnola, lingua tedesca).

Area n. 12. - Matematica. (Biomatematica, elementi di biomatematica, matematica).

Area n. 13. - Meccanica agraria. (Approvvigionamento energetico in agricoltura, complementi di meccanica

agraria, disegno tecnico e materiali, elementi di meccanica applicata alle macchine agricole, elettrificazione agricola, ergotecnica e conservazione del suolo, ergotecnica, infornutistica e organizzazione del lavoro in agricoltura, fisica tecnica applicata all'agricoltura, impianti aziendali, interazioni macchine e prodotti agricoli, istituzioni di genio rurale, macchine agricole, macchine ed automatismo per l'irrigazione, macchine ed impianti di industrie agro-alimentari, macchine per la sistemazione dei terreni agricoli, meccanica agraria, meccanica del suolo ed interazione macchina terreno, meccanica e meccanizzazione agricola, meccanizzazione agricola, meccanizzazione agricolo-forestale, meccanizzazione degli impianti zootecnici, meccanizzazione delle colture tropicali e sub-tropicali, motori e trattrici agricole, tecnica degli impianti di riscaldamento e frigoriferi per l'agricoltura, tecnologie energetiche per l'agricoltura).

Area n. 14. - Microbiologia agraria. (Biotecnologia degli organismi fotosintetici, biotecnologia delle fermentazioni, chimica delle fermentazioni, ecologia microbica, genetica dei microrganismi, igiene per l'industria alimentare, ingegneria genetica degli organismi di interesse agrario, ispezione degli alimenti di origine animale, istituzioni di microbiologia agraria, microbiologia agraria, microbiologia degli alimenti di origine animale, microbiologia dei prodotti alimentari, microbiologia del terreno, microbiologia dell'apparato digerente degli animali, microbiologia delle acque, microbiologia enologica, microbiologia forestale, microbiologia generale, microbiologia industriale, microbiologia lattiero-casearia, microbiologia marina, tecnologia delle fermentazioni).

Area n. 15. - Miglioramento genetico delle piante agrarie. (Citogenetica vegetale, genetica agraria, genetica biometrica, genetica della produzione sementiera, metodologie avanzate di selezione genetica, metodologie di selezione per la resistenza genetica alle avversità, miglioramento genetico degli alberi forestali, miglioramento genetico delle piante agrarie, risorse genetiche agrarie).

Area n. 16. - Orticoltura e floricoltura. (Coltivazione delle specie aromatiche e medicinali, colture protette, fisiologia post-raccolta dei prodotti ortofruttili, fitormoni e fitoregolatori in ortofloricoltura, floricoltura, orticoltura, orticoltura e floricoltura, orticoltura e floricoltura tropicale e sub-tropicale, paesaggistica, parchi e giardini, piante ornamentali, produzione delle sementi ortive e floreali, propagazione e vivaismo in orticoltura e floricoltura, sistemazione ed ecologia delle piante ortive e ornamentali, tappeti erbosi, tecnica delle coltivazioni dei lunghi, tecniche di protezione delle colture, valore alimentare e qualità degli ortaggi).

Area n. 17. - Patologia vegetale. (Applicazioni fitoiatriche, batteriologia fitopatologica, danni alle colture da avversità atmosferiche, diagnostica e terapia fitopatologica, diagnostica e terapia fitovirologica, diserbanti, ecologia ed epidemiologia dei virus vegetali, elementi di patologia vegetale, epidemiologia e previsione delle malattie delle piante, fisiopatologia vegetale, fitofarmaci, fitoiatria, fitopatie da frigoconservazione, fitopatie non parassitarie, fitotossicità degli inquinanti ambientali, ispezione fitosanitaria dei prodotti annoverati vegetali, istituzioni di patologia vegetale, malattie delle colture industriali da legno, metodi di lotta chimica contro le crittogame, micologia, micologia agraria, micologia fitopatologica, patologia dei prodotti e delle derrate agrarie, patologia del legno e derivati, patologia delle colture protette, patologia delle piante da frutto, patologia delle piante ornamentali e da fiore, patologia delle piante ortensi, patologia delle piante tropicali e sub-tropicali, patologia delle sementi, patologia generale delle piante, patologia vegetale, patologia vegetale forestale, piante parassitarie e nocive alle colture agrarie, resistenza alle malattie e selezione sanitaria delle piante, servizi fitopatologici, norme fitosanitarie e quarantena, tecniche di valutazione delle malattie delle piante, tossine e micotossine di parassiti vegetali, virologia vegetale, virologia vegetale molecolare, virosi delle colture mediterranee).

Area n. 18. - Pedologia. (Climatologia e geopedologia, difesa e osservazione del suolo, genesi classificazione e cartografia dei suoli, geologia applicata, geopedologia, mineralogia del suolo, pedologia, pedologia forestale, pedologia tropicale e sub-tropicale).

Area n. 19. - Produzione animale. (Acquicoltura, allevamento degli animali di interesse faunistico e venatorio, analisi chimico biologica degli alimenti zootecnici, anatomia, fisiologia e morfologia degli animali domestici, approvvigionamento e industrie degli alimenti di origine animale, avicoltura, citogenetica zootecnica, conigliocultura e allevamento degli animali da pelliccia e da laboratorio, demografia zootecnica, ecologia zootecnica, etologia ed etnografia zootecnica, etologia degli animali in produzione zootecnica, fisiologia degli animali in produzione zootecnica, fisiologia e tecnica della riproduzione animale, fisiopatologia degli animali in produzione zootecnica.

igiene degli allevamenti e profilassi, immunogenetica zootecnica, ingegneria zootecnica, miglioramento genetico degli animali in produzione zootecnica, neuroendocrinologia degli animali in produzione zootecnica, nutrizione e alimentazione animale, tecnica mangimistica, tecnologia delle produzioni bovine, tecnologia delle produzioni ovine, tecnologia delle produzioni equine, tecnologia delle produzioni ovine e caprine, tecnologia delle produzioni suine, valutazioni morfo-funzionali degli animali in produzione zootecnica, zootecniche, zootecnica, zootecnica generale, zootecnica generale e miglioramento genetico, zootecnica montana, zootecnica speciale I, zootecnica speciale II, zootecnica tropicale e sub-tropicale).

Ogni insegnamento, a giudizio di ciascuna facoltà, nel manifesto potrà avere durata semestrale o annuale.

D'ordine del Presidente della
Repubblica
Il Ministro della pubblica istruzione
Bodrato

(*) Discipline che in determinati orientamenti possono essere sostituite dalle singole facoltà con corsi a svolgimento più ampio, purché attivate e afferenti alla stessa area disciplinare, fermo restando in 31 il numero complessivo delle annualità.

Decreto 9 settembre 1982, n. 806

DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA
REPUBBLICA 9 settembre 1982, n. 806.

Modificazioni all'ordinamento didattico
universitario.

IL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA
Veduto il testo unico delle leggi
sull'istruzione superiore, approvato con
regio decreto del 31 agosto 1933, n.
1592;

Veduto il regio decreto-legge 20 giugno
1935, n. 1071, convertito nella legge 2
gennaio 1936, n. 73;

Veduto il regio decreto 30 settembre
1938, n. 1652, e successive modificazio-
ni;

Veduta la legge 11 aprile 1953, n. 312;

Veduta la legge 21 febbraio 1980, n. 28;

Veduto il decreto del Presidente della
Repubblica 11 luglio 1980, n. 382;

Considerata l'opportunità di procedere
ad una modifica dell'ordinamento didat-
tico vigente per gli studi del corso di lau-
rea in architettura e del corso di laurea
in urbanistica;

Sentito il parere del Consiglio nazionale
universitario;

Considerata l'opportunità di spostare le
discipline «restauro architettonico», «re-
stauro urbano» e «teoria del restauro»
dall'area progettuale architettonica
all'area storico-critica, cui esse afferi-
scono;

Considerata l'opportunità di modificare
la denominazione del corso di laurea in
urbanistica (tabella XXX-bis) in quella di
pianificazione territoriale ed urbanisti-
ca;

Sulla proposta del Ministro della pubbli-
ca istruzione;

Decreta:

Art. 1

L'ordinamento didattico del corso di
studi per il conseguimento della laurea
in architettura di cui alla tabella XXX,
approvato con decreto del Presidente
della Repubblica 31 ottobre 1969, n. 995
è sostituito da quello stabilito dalla ta-
bella XXX annessa al presente decreto,
firmata d'ordine nostro dal Ministro del-
la pubblica istruzione.

Art. 2

Il corso di laurea in urbanistica — tabel-
la XXX-bis, approvata con decreto del
Presidente della Repubblica 14 ottobre
1970, n. 1009 — muta denominazione in
quella di «pianificazione territoriale ed
urbanistica», il cui ordinamento è stabi-
lito dalla tabella XXX-bis annessa al pre-
sente decreto, firmata d'ordine nostro
dal Ministro della pubblica istruzione.
Pertanto, l'ordinamento di cui alla tabel-
la XXX-bis, approvata con decreto del
Presidente della Repubblica 14 ottobre
1970, n. 1009, deve intendersi soppres-
so.

Art. 3

Entro il termine massimo di quattro anni
dalla data del presente, gli ordinamenti
didattici per il conseguimento della lau-
rea in architettura e della laurea in urba-
nistica saranno modificati, per ciascuna
università o istituto universitario, in
conformità al nuovo ordinamento con la
procedura di cui all'art. 17 del testo uni-
co delle leggi sull'istruzione superiore,
approvato con regio decreto 31 agosto
1933, n. 1592.

Art. 4

Il Ministro della pubblica istruzione, su
parere del Consiglio universitario nazio-
nale, indicherà le affinità tra le discipli-
ne incluse nelle presenti tabelle e quelle
già nelle tabelle XXX e XXX-bis, al fine di
stabilire la trasferibilità dei titolari di
ruolo delle discipline non previste nelle
allegate tabelle.

Art. 5

Quando le facoltà si saranno adeguate
all'ordinamento di cui alle allegate ta-
belle, gli studenti già iscritti potranno
completare gli studi previsti dal prece-
dente ordinamento. Le facoltà inoltre
sono tenute a stabilire le modalità per la
convalida di tutti gli esami sostenuti
qualora gli studenti già iscritti optino
per il nuovo ordinamento.

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 9 settembre 1982

PERTINI

Bodrato

Visto, il Guardasigilli; Darida
Registrato alla Corte dei conti, addì 29
ottobre 1982
Registro n. 121, Istruzione, foglio n. 52

Laurea in architettura

Durata del corso degli studi: 5 anni.
Gli insegnamenti propri del corso di lau-
rea in architettura si articolano per aree
disciplinari.

Le aree disciplinari sono le seguenti:

- 1) area progettuale architettonica;
- 2) area della progettazione territoriale ed urbanistica;
- 3) area storico-critica e del restauro;
- 4) area tecnologica;
- 5) area impiantistica;
- 6) area fisico-matematica;

- 7) area della scienza e tecnica delle costruzioni;
8) area socio-economica;
9) area della rappresentazione.

Il corso di laurea prevede i seguenti indirizzi:
progettazione architettonica;
tutela e recupero del patrimonio storico-architettonico;
tecnologico;
urbanistico.

Altri indirizzi potranno essere proposti dalle singole facoltà secondo le procedure previste dal vigente ordinamento didattico.

L'ammissione all'esame di laurea avviene dopo il superamento degli esami delle annualità previste dallo statuto per la parte relativa alla facoltà; il numero complessivo di dette annualità non può essere né inferiore a ventisette né superiore a trenta. Lo studente è, comunque, tenuto a frequentare lezioni, seminari ed esercitazioni come previsti nel manifesto annuale di ciascuna facoltà.

La scelta delle discipline per i piani di studio dovrà adeguarsi ai seguenti criteri:

nove discipline annuali, le prime indicate per ciascuna area (1-9) sono fondamentali per tutte le facoltà;

nove discipline annuali, attinte dalle singole aree nel numero indicato più sotto, sono caratterizzanti il corso di laurea e sono specificate negli statuti per la parte relativa alla facoltà; un terzo delle suddette discipline può essere diversamente specificato, in funzione degli indirizzi attivati, nel manifesto annuale della facoltà.

Le rimanenti discipline annuali individuano un indirizzo: esse andranno attinte dalle singole aree nel numero indicato più sotto. Il manifesto annuale delle facoltà indicherà i titoli e le discipline di ciascuna area propria dell'indirizzo attivato.

Il numero complessivo delle annualità caratterizzanti il corso di laurea deve essere così costituito:

tre annualità dall'area 1 progettuale architettonica;
una annualità dall'area 2 della progettazione territoriale ed urbanistica;
due annualità dall'area 3 storico-critica e del restauro;
una annualità dall'area 4 tecnologica;
una annualità dell'area 7 della scienza e tecnica delle costruzioni;
una annualità dell'area 8 socio-economica.

Il numero complessivo delle annualità individuanti l'indirizzo di progettazione architettonica deve essere così costituito:

tre annualità dall'area 1 progettuale architettonica;
una annualità dall'area 2 della progettazione territoriale ed urbanistica;
una annualità dall'area 3 storico-critica e del restauro;
una annualità dell'area 4 tecnologica;
due annualità dell'area 7 della scienza e tecnica delle costruzioni;
una annualità dall'area 9 della rappresentazione.

Il numero complessivo delle annualità individuanti l'indirizzo tutela e recupero del patrimonio storico architettonico de-

ve essere così costituito:
due annualità dall'area 1 progettuale architettonica;
una annualità dall'area 2 della progettazione territoriale ed urbanistica;
tre annualità dall'area 3 storico-critica e del restauro;
una annualità dell'area 4 tecnologica;
una annualità dall'area 7 della scienza e tecnica delle costruzioni;
una annualità dall'area 9 della rappresentazione.

Il numero complessivo delle annualità individuanti l'indirizzo tecnologico deve essere così costituito:

una annualità dall'area 1 progettuale architettonica;
una annualità dall'area 3 storico-critica e del restauro;
tre annualità dall'area 4 tecnologica;
una annualità dall'area 5 impiantistica;
una annualità dall'area 6 fisico-matematica;
una annualità dall'area 7 della scienza e tecnica delle costruzioni;
una annualità dall'area 9 della rappresentazione.

Il numero complessivo delle annualità individuanti l'indirizzo urbanistico deve essere così costituito:

tra annualità dall'area 2 della progettazione territoriale ed urbanistica;
una annualità dall'area 3 storico-critica e del restauro;
una annualità dall'area 4 tecnologica;
una annualità dall'area 6 fisico-matematica;
due annualità dall'area 8 socio-economica;
una annualità dall'area 9 della rappresentazione.

Nella parte dello statuto relativa a ciascuna facoltà saranno indicate le prope-
deuticità e le eventuali iterazioni.

Elenco delle discipline

1) Area progettuale architettonica (12 discipline):
composizione architettonica (1^a annualità), composizione architettonica (2^a annualità), allestimento e museografia, arredamento e architettura degli interni, arte dei giardini, caratteri tipologici dell'architettura, normative e legislazione per l'edilizia, progettazione architettonica (1^a annualità), progettazione architettonica (2^a annualità), scenografia, teoria dei modelli per la progettazione, teoria e tecniche della progettazione architettonica.

2) Area della progettazione territoriale ed urbanistica (15 discipline):
urbanistica (1^a annualità), urbanistica (2^a annualità), analisi di sistemi urbani, analisi delle strutture urbanistiche e territoriali (1^a annualità), analisi delle strutture urbanistiche e territoriali (2^a annualità), diritto e legislazione urbanistica, ecologia applicata, geologia applicata ed idrogeologia, gestione urbanistica del territorio, organizzazione del territorio, pianificazione del territorio, progettazione urbanistica (1^a annualità), progettazione urbanistica (2^a annualità), teoria dell'urbanistica (1^a annualità), teoria dell'urbanistica (2^a annualità).

3) Area storico-critica e del restauro (13 discipline):
storia dell'architettura (1^a annualità), storia dell'architettura (2^a annualità), storia dell'urbanistica (1^a annualità), storia dell'urbanistica (2^a annualità), storia dell'architettura contemporanea, storia dell'arte, storia della città e del territorio, storia della critica e della letteratura architettonica, storia della scienza, storia della tecnologia, restauro urbano, teoria del restauro.

4) Area tecnologica (13 discipline):
tecnologia dell'architettura (1^a annualità), tecnologia dell'architettura (2^a annualità), cultura tecnologica della progettazione, disegno industriale, ergonomia, igiene ambientale, progettazione ambientale, sperimentazione di sistemi e componenti, tecnica ed economia della produzione edilizia, tecnologie dei materiali da costruzione, tipologia strutturale, unificazione edilizia e prefabbricazione.

5) Area impiantistica (5 discipline):
fisica tecnica e impianti, illuminotecnica acustica e climatizzazione nell'edilizia, impianti speciali di sicurezza, impianti tecnici urbani, ubicazione e distribuzione della produzione dell'energia.

6) Area fisico-matematica (9 discipline):
istituzioni di matematica, calcolo numerico e programmazione, elaborazione elettronica dei dati, elaborazione elettronica della progettazione, fisica, geometria descrittiva, istituzioni di statistica, linguaggio per l'uso di calcolatori, matematica applicata.

7) Area della scienza e tecnica delle costruzioni (9 discipline):
statica, consolidamento ed adattamento degli edifici, costruzioni in zone sismiche, dinamica delle costruzioni, geotecnica e tecnica delle fondazioni, progettazione di grandi strutture, scienza delle costruzioni, tecnica delle costruzioni (1^a annualità), tecnica delle costruzioni (2^a annualità).

8) Area socio-economica (8 discipline):
estimo ed esercizio professionale, economia urbana e regionale, antropologia culturale, demografia, economia dei trasporti, fondamenti di economia, geografia urbana e regionale, sociologia urbana e rurale.

9) Area della rappresentazione (10 discipline):
disegno e rilievo, applicazioni di geometria descrittiva, cartografia tematica, elementi di fotogrammetria, interpretazione di immagini e telerilevamenti, strumenti e metodi per il rilievo architettonico, strumenti e tecniche di comunicazione visiva, tecniche della cartografia automatica, tecniche di rappresentazione dell'architettura, topografia.

Lo studente, inoltre, dovrà essere sottoposto all'accertamento della conoscenza di almeno di una lingua straniera fra quelle indicate dalla facoltà nel manifesto annuale degli studi, mediante colloquio e traduzione di testi scientifici, da effettuarsi prima dell'assegnazione della tesi di laurea con docenti di discipline attinenti alla tesi stessa.

D'ordine del Presidente
della Repubblica

Il Ministro della pubblica istruzione
Bodrato

LAUREA IN PIANIFICAZIONE TERRITORIALE ED URBANISTICA

Durata del corso degli studi: 5 anni.

Gli insegnamenti propri del corso di laurea in pianificazione territoriale ed urbanistica si articolano per aree disciplinari. Le aree disciplinari sono le seguenti:

- 1) area della progettazione territoriale ed urbanistica;
- 2) area progettuale architettonica;
- 3) area storico-critica e del restauro;
- 4) area tecnologica;
- 5) area impiantistica;
- 6) area fisico-matematica;
- 7) area della scienza e tecnica delle costruzioni;
- 8) area socio-economica;
- 9) area della rappresentazione.

Il corso di laurea prevede i seguenti indirizzi:

pianificazione territoriale;
pianificazione urbanistica.

Altri indirizzi potranno essere proposti dalle singole facoltà secondo le procedure previste dal vigente ordinamento didattico.

L'ammissione all'esame di laurea avviene dopo il superamento degli esami nelle annualità previste dallo statuto per la parte relativa alla facoltà: il numero di dette annualità non può essere né inferiore a ventisette né superiore a trenta.

Lo studente è comunque tenuto a frequentare lezioni, seminari ed esercitazioni come previsto dal manifesto annuale della facoltà.

La scelta delle discipline per i piani di studio dovrà adeguarsi ai seguenti criteri:

nove discipline annuali, le prime indicate per ciascuna area (1-9) sono fondamentali per ciascuna facoltà;

nove discipline annuali, le prime indicate per ciascuna area (1-9) sono fondamentali per ciascuna facoltà; nove discipline annuali, le prime indicate per ciascuna area (1-9) sono fondamentali per ciascuna facoltà; un terzo delle suddette discipline può essere diversamente specificato, in funzione degli indirizzi attivati, nel manifesto annuale delle facoltà.

Le rimanenti discipline annuali individuano un indirizzo: esse andranno attinte dalle singole aree nel numero indicato più sotto. Il manifesto annuale delle facoltà indicherà i titoli delle discipline, in ciascuna area, relative all'indirizzo attivato.

Il numero complessivo delle annualità caratterizzanti il corso di laurea deve essere così costituito:

quattro annualità dall'area 1 della progettazione territoriale e urbanistica;
una annualità dall'area 3 storico-critica e del restauro;
una annualità dall'area 5 impiantistica;
una annualità dall'area 6 fisico-matematica;
una annualità dall'area 8 socio-economica;
una annualità dall'area 9 della rappresentazione.

Il numero complessivo delle annualità individuanti l'indirizzo di pianificazione territoriale deve essere così costituito:

tre annualità dall'area 1 della progettazione territoriale e urbanistica;
una annualità dall'area 2 progettuale architettonica;
una annualità dall'area 4 tecnologica;
una annualità dall'area 6 fisico-matematica
due annualità dall'area 8 socio-economica;
una annualità dall'area 9 della rappresentazione.

Il numero complessivo delle annualità individuanti l'indirizzo di pianificazione urbanistica deve essere così costituito:

tre annualità dall'area 1 della progettazione territoriale e urbanistica;
una annualità dall'area 2 progettuale architettonica;
una annualità dall'area 4 tecnologica;
una annualità dall'area 6 fisico-matematica;
una annualità dall'area 8 socio-economica;
una annualità dall'area 9 della rappresentazione.

Nella parte dello statuto relativa a ciascuna facoltà saranno indicate le propeudeicità e le eventuali iterazioni.

Elenco delle discipline

1) Area della progettazione territoriale e urbanistica (19 discipline):
fondamenti di urbanistica, urbanistica, analisi di sistemi urbani, analisi delle strutture urbanistiche e ter-

ritoriali (1ª annualità), analisi delle strutture urbanistiche e territoriali (2ª annualità), diritto e legislazione urbanistica, diritto e legislazione ambientale, diritto regionale e degli enti locali, ecologia applicata, geologia applicata ed idrogeologia, gestione urbanistica del territorio, organizzazione del territorio, progettazione del territorio (1ª annualità), progettazione del territorio (2ª annualità); progettazione urbanistica (1ª annualità), progettazione urbanistica (2ª annualità), teorie dell'urbanistica (1ª annualità), teorie dell'urbanistica (2ª annualità), teorie e tecniche della pianificazione.

2) Area progettuale architettonica (7 discipline): caratteri tipologici dell'architettura, arte dei giardini, composizione architettonica (1ª annualità), composizione architettonica (2ª annualità), normative e legislazione per l'edilizia, progettazione architettonica, teoria dei modelli per la progettazione.

3) Area storico critica e del restauro (15 discipline): storia dell'architettura (1ª annualità), storia dell'architettura (2ª annualità), storia dell'urbanistica (1ª annualità), storia dell'urbanistica (2ª annualità), storia dell'architettura contemporanea, storia dell'arte, storia della cartografia, storia della città e del territorio, storia della critica e della letteratura architettonica, storia del paesaggio urbano e rurale, storia della scienza, storia della tecnologia, restauro architettonico, restauro urbano, teoria del restauro.

4) Area tecnologica (9 discipline): Cultura tecnologica della progettazione, tecnologia dell'architettura, ergonomia, igiene ambientale, sperimentazione di sistemi e componenti, tecniche ed economia della produzione edilizia, tecnologie dei materiali da costruzione, tipologia strutturale.

5) Area impiantistica (5 discipline):

fisica tecnica e impianti, impianti speciali di sicurezza, impianti tecnici urbani e territoriali, infrastrutture di viabilità e trasporto, ubicazione e distribuzione della produzione dell'energia.

6) Area fisico-matematica (12 discipline): istituzioni di matematica, calcolo numerico e programmazione, elaborazione elettronica dei dati, elaborazione elettronica della progettazione, fisica, geometria descrittiva, istituzioni di statistica, linguaggio per l'uso di calcolatori, matematica applicata, modelli matematici per la programmazione territoriale, statistica applicata, teoria dei sistemi.

7) Area della scienza e tecnica delle costruzioni (7 discipline):

economia urbana e regionale (1ª annualità), economia urbana e regionale (2ª annualità), antropologia culturale, demografia, econometria, economia dei trasporti, economia politico-agraria, fondamenti di economia, geografia urbana e regionale, sociologia urbana e rurale, tecniche economiche e finanziarie della programmazione.

9) Area della rappresentazione (10 discipline): disegno e rilievo, applicazioni di geometria descrittiva, cartografia tematica, elementi di fotogrammetria, interpretazione di immagini e telerilevamenti, rappresentazione dei fenomeni territoriali, strumenti e metodi per il rilievo architettonico, strumenti e tecniche di comunicazione visiva, tecniche della cartografia automatica, topografia.

*D'ordine del Presidente della
Repubblica
Il Ministro della pubblica istruzione
Bodrato*



Decreto ministeriale 16 settembre 1982

MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE.

Decreto 16 settembre 1982.

Determinazione del punteggio dei titoli valutabili per la ammissione alle scuole di specializzazione universitarie.

IL MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

Veduto il testo unico delle leggi sull'istruzione superiore, approvato con regio decreto 31 agosto 1933, numero 1592;

Veduta la legge 21 febbraio 1980, n. 28; Veduto l'art. 13 del decreto del Presidente della Repubblica 10 marzo 1982, n. 162.

Sentito il parere del Consiglio universitario nazionale;

Decreta:

Articolo unico

per l'ammissione alle scuole di specializzazione la ripartizione del punteggio, in misura non superiore al 30% del punteggio complessivo a disposizione della commissione esaminatrice, dei titoli di cui al penultimo comma dell'art. 13 del citato decreto del Presidente della Repubblica 10 marzo 1982, n. 162, viene così effettuata:

fino ad un massimo di 5 punti per il voto di laurea; 0,30 per punto da 99 a 109; 4 per i pieni voti assoluti e 5 per la lode;

fino ad un massimo di 5 punti per i voti riportati negli esami di corso di laurea attinenti alla specializzazione (è possibile valutare fino ad un massimo di sette esami a discrezione motivata dalla commissione) così attribuiti: 0,25 per esame superato con i pieni voti legali (da 27 a 29/30); 0,50 per esame superato con i pieni voti assoluti; 0,75 per esame superato con i pieni voti assoluti e lode;

fino ad un massimo di 10 punti per la valutazione della tesi di laurea in disciplina attinente alla specializzazione, considerata come lavoro scientifico non stampato (se pubblicata viene valutata in ogni caso, una sola volta);

fino ad un massimo di 10 punti per le pubblicazioni nelle materie attinenti alla specializzazione.

Il presente decreto sarà pubblicato nella Gazzetta Ufficiale della Repubblica italiana.

Roma, addì 16 settembre 1982.
Il Ministro: Bodrato

Legge 6 ottobre 1982, n. 724.

Estensione ai professori incaricati nell'anno 1979-80 delle disposizioni di cui all'articolo 5, terzo comma, della legge 21 febbraio 1980, n. 28. concernente riordinamento della docenza universitaria.

La Camera dei deputati ed il Senato della Repubblica hanno approvato;

IL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA
Promulga
la seguente legge:

Articolo unico

Le disposizioni di cui all'articolo 5, terzo comma, della legge 21 febbraio 1980, n. 28, si applicano anche ai professori incaricati nell'anno accademico 1979-80 che, all'atto della indizione dei giudizi di idoneità, abbiano comunque compiuto un triennio di insegnamento nell'incarico.

I professori incaricati di cui al comma precedente hanno titolo a partecipare alle tornate dei giudizi di idoneità previste dai commi quarto e quinto dell'articolo 52 del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382.

La presente legge, munita del sigillo dello Stato, sarà inserita nella Raccolta ufficiale delle leggi e dei decreti della Repubblica italiana. È fatto obbligo a chiunque spetti di osservarla e di farla osservare come legge dello Stato.

Data a Roma, addì 6 ottobre 1982.

PERTINI

Spadolini—Bodrato

Visto il Guardasigilli: Darida

Legge 6 ottobre 1982, n. 725

Deroga all'articolo 53, undicesimo comma, del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, concernente l'inquadramento dei professori associati e nuova disciplina dell'opzione tra regime a tempo pieno e a tempo definito per i professori di prima nomina.

La Camera dei deputati ed il Senato della Repubblica hanno approvato;

IL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA
Promulga

la seguente legge:

Articolo unico

Il disposto articolo 53, undicesimo comma del decreto del presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, per la parte relativa alla decorrenza degli inquadramenti, con decreto del Ministro della pubblica istruzione, dal 1° novembre di ciascun anno accademico, non si applica a coloro che in prima tornata abbiano conseguito i giudizi di idoneità a professore associato.

I professori associati che si trovino nella situazione prevista nel comma precedente sono inquadrati in ruolo in corso d'anno, a decorrere dalla data di deliberazione della facoltà interessata.

Per tutti i professori di ruolo, ordinari e associati, di prima nomina, l'opzione fra il regime a tempo pieno e a tempo definito di cui all'articolo 11 del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, è esercitata all'atto della domanda di chiamata o di inquadramento.

La presente legge entro in vigore il giorno successivo alla sua pubblicazione nella Gazzetta Ufficiale.

La presente legge, munita del sigillo dello Stato, sarà inserita nella Raccolta ufficiale delle leggi e dei decreti della Repubblica italiana. È fatto obbligo a chiunque spetti di osservarla e di farla osservare come legge dello Stato.

Data a Roma, addì 6 ottobre 1982.

PERTINI

Spadolini—Bodrato

Visto, il Guardasigilli: Darida

Legge
15 ottobre 1982,
n. 756

Ammissione dei laureati in chimica e tecnologia farmaceutica ai concorsi per i quali sia prescritta la laurea in chimica e farmacia o farmacia.

La Camera dei deputati ed il Senato della Repubblica hanno approvato;

IL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA
Promulga

la seguente legge:

Articolo unico

Ad ogni concorso, ufficio od impiego per l'accesso al quale sia prescritto il possesso della già denominata «laurea in chimica e farmacia» ovvero della «laurea in farmacia» sono altresì ammessi i laureati in chimica e tecnologia farmaceutiche. Ove sia richiesto per l'esercizio dei predetti uffici od impieghi il possesso della abilitazione all'esercizio della professione di farmacista, resta fermo quanto disposto nel decreto del Presidente della Repubblica 18 luglio 1972, n. 523.

La presente legge, munita di sigillo dello Stato, sarà inserita nella Raccolta ufficiale delle leggi e dei decreti della Repubblica italiana. È fatto obbligo a chiunque spetti di osservarla e di farla osservare come legge dello Stato.

Data a Roma, addì 15 ottobre
1982

PERTINI

Spadolini—Bodrato

Visto il Gurdasigilli: Darida

Legge
15 ottobre 1982,
n. 757

Norme relative all'equipollenza delle lauree in sociologia, in scienze bancarie e assicurative e in discipline economiche e sociali con la laurea in economia e commercio.

La Camera dei deputati ed il Senato della Repubblica hanno approvato;

IL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA
Promulga

la seguente legge:

Art. 1

Nel secondo comma dell'articolo unico della legge 6 dicembre 1971, n. 1076, sono aggiunte, in fine, le seguenti parole: «e non dà diritto all'ammissione agli esami di abilitazione e di concorso a cattedre nelle scuole e negli istituti di istruzione secondaria ed artistica». Restano salvi i diritti quesiti sulla base della normativa precedente all'entrata in vigore della presente legge.

Art. 2

Le lauree in scienze bancarie ed assicurative nonché in discipline economiche e sociali, conferite dalle facoltà di economia e commercio delle Università statali e di quelle non statali riconosciute per rilanciare titoli aventi valore legale, sono dichiarate equipollenti alla laurea in economia e commercio, ai fini dell'ammissione ai pubblici concorsi. La presente legge, munita di sigillo dello Stato, sarà inserita nella Raccolta ufficiale delle leggi e dei decreti della Repubblica italiana. È fatto obbligo a chiunque spetti di osservarla e di farla osservare come legge dello Stato.

Data a Roma, addì, 15 ottobre
1982

PERTINI

Spadolini—Borato

Visto il Gurdasigilli: Darida

Circolare n. 1804

Direzione Generale per l'Istruzione Universitaria, VI Divisione, 1ª Sezione

Aiuti comunitari per l'istruzione superiore: programmi comuni di studio anno 1983

La Commissione delle Comunità Europee ha comunicato che anche nell'anno 1983 saranno concessi aiuti finanziari per promuovere lo sviluppo di programmi comuni di studio tra istituti di istruzione superiore in diversi Stati membri, allo scopo di uno sviluppo comune di corsi di studio o di parti di tali corsi. Sono disponibili borse di studio di due tipi:

1 «Borse di studio per la preparazione» per consentire a membri del personale di istituti di istruzione superiore di esaminare le possibilità di collaborazione con uno o più istituti di istruzione superiore in altri Stati membri;

Il «Borse di studio per lo sviluppo» per consentire a membri del personale di istituti di istruzione superiore di elaborazione di organizzare un programma comune di studio.

Gli importi massimi delle borse di studio sono di norma i seguenti:

a) borse di studio per la preparazione di un «programma comune»: 1500 ECU (l'u.c. corrispondente a L. 1329,54);

b) borse di studio per lo sviluppo di un «programma comune di studio»: 4000 ECU;

c) rinnovo di una borsa di studio per lo sviluppo di un «programma comune di studio: 10.000 ECU.

La borsa di studio verrà versata ad un unico istituto, che sarà responsabile della gestione, compresa l'eventuale ripartizione della borsa con l'altro istituto (o istituti) interessato.

Le domande debbono essere redatte a macchina sul formulario ufficiale che può essere richiesto all'«Office de Coopération en Education, Institut européen de l'Education et de la Politique sociale», 51 rue de la Concorde - B - 1050 BRUXELLES ed inviate direttamente a tale indirizzo e, per conoscenza, alla Direzione scrivente entro il 1° aprile 1983.

Si richiama la cortese attenzione delle SS.VV. sull'importanza dell'iniziativa, con preghiera di svolgere una adeguata azione di stimolo negli ambienti interessati.

25 ottobre 1982

Il Direttore Generale

Direzione Generale per l'Istruzione
Universitaria, VI Divisione, 1ª Sezione

Borse per brevi soggiorni di studio anno 1983

Per personale insegnante ed amministrativo e per ricercatori di Istituti di insegnamento superiore.

La Commissione delle Comunità Europee ha comunicato che anche nell'anno 1983 saranno messe a disposizione borse per brevi soggiorni di studio destinate a docenti, ricercatori e amministratori degli istituti di insegnamento universitario.

Scopo di tali borse è di incrementare la cooperazione tra gli istituti di Insegnamento universitario degli Stati membri e la selezione dei candidati si baserà sul fatto che il soggiorno di studio proposto abbia uno scopo specifico per il raggiungimento di tale finalità.

Per il 1983, saranno prese in considerazione soprattutto, ma non esclusivamente, le domande delle seguenti categorie di persone:

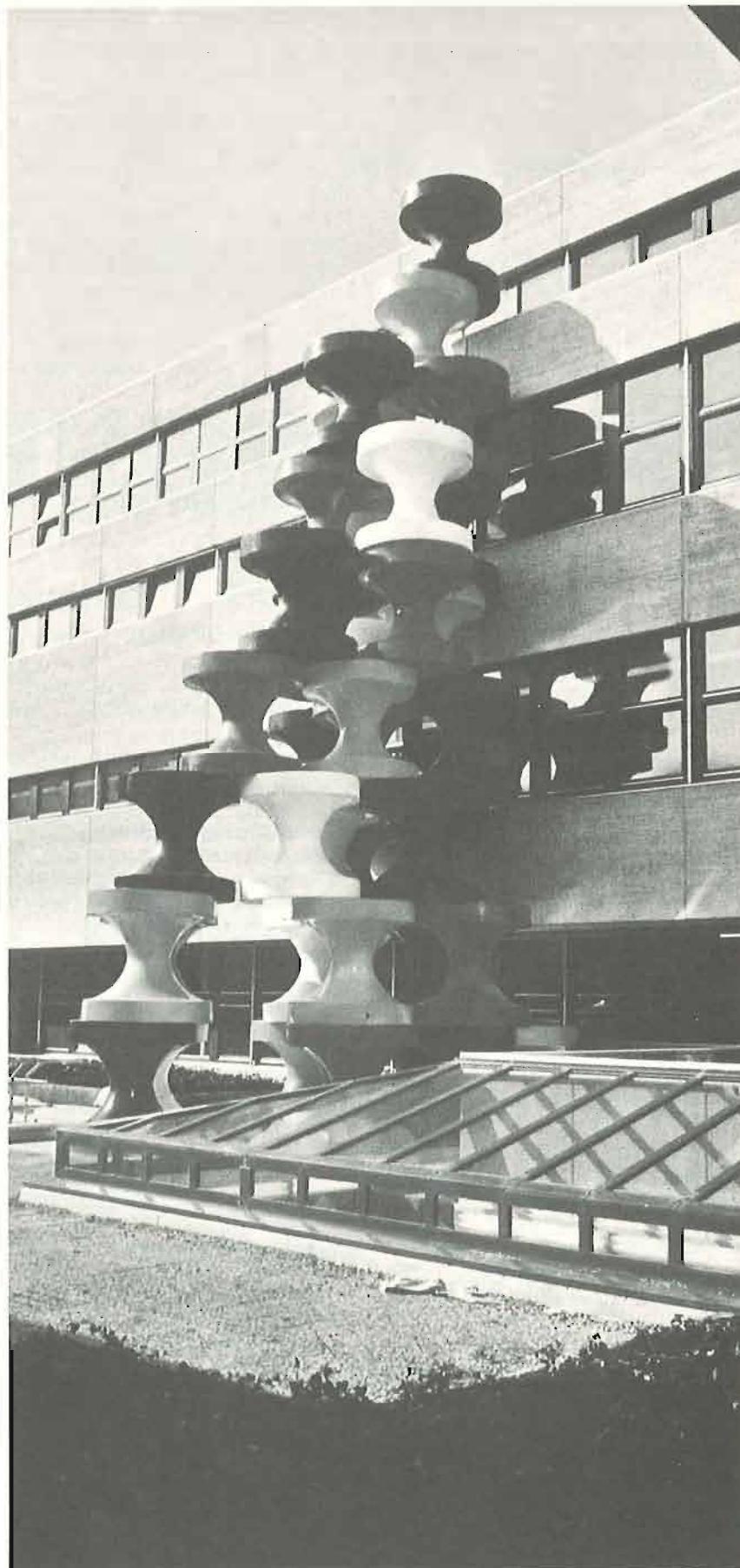
- coloro che hanno particolari responsabilità per quanto riguarda il riconoscimento e la convalida delle qualifiche accademiche o di periodi di studio all'estero;
- i responsabili dei servizi per gli studenti che studiano all'estero, in particolare per le questioni relative all'assistenza finanziaria alle attività di consulenza e alle condizioni di vita;
- le persone incaricate di consigliare gli studenti nella scelta dei corsi e/o sulle possibilità di carriera, inclusi i responsabili dell'accoglienza e dell'orientamento degli studenti stranieri;
- i responsabili a titolo speciale per la selezione e l'ammissione di studenti stranieri;
- i responsabili della promozione di una interazione tra gli istituti di istruzione superiore e l'industria;
- coloro che si occupano della formazione del personale didattico degli istituti di istruzione superiore in attinenza a un qualsiasi aspetto dei programmi.

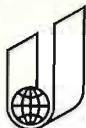
La durata massima del soggiorno all'interno della Comunità europea è di 4 settimane; l'importo massimo di ogni singola borsa sarà di 1500 ECU (l'u.c. corrisponde a L. 1329,54).

Le domande, che debbono comprendere un programma di visite ben articolate ad un numero limitato di istituti, debbono essere redatte a macchina sul formulario ufficiale che può essere richiesto all'«Office de Coopération en Education, Institut européen de l'Education et de la Politique sociale» — 51, rue de la Concorde — B — 1050 BRUXELLES ed inviate direttamente a tale Indirizzo e, per conoscenza, alla Direzione scrivente entro il 15 giugno 1983.

Si richiama la cortese attenzione delle SS.VV. sull'importanza dell'iniziativa, con preghiera di svolgere una adeguata azione di stimolo negli ambienti accademici interessati.

25 Ottobre 1982
Il Direttore Generale





a cura di Guido Romano e Ida Mercuri

Professori ordinari - Inquadramento

Corte Costituzionale, n. 20 del 4.2.1982

Si propone all'attenzione del lettore questa sentenza della Corte in quanto essa, pur occupandosi di una fattispecie non più attuale, riconferma però ancora una volta il principio generale in virtù del quale è legittimo costituzionalmente regolare in misura uguale situazioni giuridiche non uguali solo se tra queste sussistano comuni presupposti di fatti.

In particolare il giudice delle leggi ha dichiarato che è incostituzionale la norma dell'art. 3 d.l. 1973/580, in riferimento all'art. 3 e 97 della Costituzione, nella parte in cui consente l'inquadramento automatico nel ruolo dei professori ordinari degli aggregati clinici (di cui al R.D. 8.2.1933, n. 794), pur non essendo lo stato giuridico di questi ultimi assimilabile a quello proprio dei docenti universitari.

È legittima, invece, la disposizione dello stesso articolo che consente l'automatica immissione in ruolo di soggetti che abbiano superato procedure selettive non dissimili da quelle dei concorsi a cattedra.

La Corte, infine, ha affermato che il principio di uguaglianza non è stato leso dal mancato inquadramento «ex lege» degli assistenti ordinari stabilizzati con libera docenza, stante la specificità dei concorsi a cui questi

ultimi avevano, a suo tempo, partecipato e quindi la non assimilabilità delle procedure per l'accesso alla cattedra universitaria.

Concorsi a cattedre universitarie

**Raggruppamenti disciplinari -
Principio di stretta affinità**

TAR. Lazio, Sez. I, sent. 799 del 25 agosto 1982

Di notevole interesse è questa pronuncia del Tribunale del Lazio che si occupa del problema della «stretta affinità» tra materie facenti parte dei singoli raggruppamenti disciplinari per i concorsi a cattedre universitarie. Nel caso di specie, era stato contestato l'inserimento della «medicina nucleare» nel gruppo che ha come prima disciplina «radiologia».

Il giudice ha affermato, in proposito, che la richiesta affinità non deve necessariamente escludere qualsiasi autonomia scientifica e didattica di una disciplina rispetto all'altra, quanto piuttosto richiedere l'esistenza di elementi capaci di ricondurle entrambe in un unico filone originario. Ed invero, prosegue il giudice, detti elementi possono ben riscontrarsi nella comune derivazione delle due discipline, allorché è dimostrata dalla loro storia che le ha viste costantemente ricomprese nello stesso raggruppamento ed altresì dalla circostanza che i cultori dell'una e dell'altra

materia appartengono ad una unica associazione nazionale di categoria.

Trattamento economico

Una particolare segnalazione meritano le sentenze di questa voce, in quanto esse costituiscono, per le rispettive materie, momento di risoluzione di controversie da tempo presenti, con vario esito, alla attenzione sia dei giudici costituzionali sia dei giudici della legittimità.

Corte costituzionale, n. 126 del 10 luglio 1981.

È pienamente legittima la norma dell'art. 4 della legge 25.3.1971, n. 312, (c.d. legge DE MARIA), poiché non sussiste disparità tra il trattamento economico dei professori universitari, con qualifica di primari ospedalieri, e quello dei primari ospedalieri svolgenti esclusiva attività assistenziale, pur percependo i primi una retribuzione non maggiore dei secondi.

La Corte Costituzionale ha ritenuto infatti che la collaterale attività assistenziale demandata ai professori universitari non è da intendersi come esplicazione di un secondo e distinto rapporto d'impiego, ma come integrazione strettamente funzionale dell'attività di docente.

Non è poi possibile operare un raffronto con gli assistenti ospedalieri, cui sia attribuito un incarico di insegnamento, dato che l'attività docente di questi ultimi, a differenza di quella dei professori ordinari, è manifestazione di un distinto rapporto d'impiego che esula dai doveri propri del funzionario ospedaliero.

Corte Costituzionale, sent. 7 aprile 1981, n. 150.

Il giudice delle leggi, modificando propri precedenti orientamenti (Corte Cost. 20 novembre 1969 n. 143, 27 gennaio 1973 n. 90) ha dichiarato illegittimo, per violazione dell'art. 3 della Costituzione, l'art. 2, 1° comma del RDL 19 gennaio 1939, n. 295,

nella parte in cui stabilisce che le rate di stipendio, se dovute dallo Stato, si prescrivono in due anni anziché in cinque anni secondo la norma generale di cui all'art. 2948 c.c. La disposizione censurata, afferma la Corte, avendo ad oggetto i soli crediti derivanti dal rapporto d'impiego con lo Stato, pone una palese discriminazione tra crediti aventi la medesima natura giuridica, e medesimo contenuto nonché tra i loro titolari, che appartenendo alla categoria, sostanzialmente omogenea, dei dipendenti pubblici.

Consiglio di Stato, A.P. n. 2 del 7 aprile 1981, n. 2

La sentenza che si annota concerne la materia degli interessi moratori. Il Consiglio di Stato ha affermato, modificando un proprio recente orientamento, che la competenza è del giudice amministrativo, sul presupposto che tali interessi non spettano questioni di diritti patrimoniali consequenziali, essendo necessariamente e direttamente connessi con la retribuzione originaria.

L'adunanza ha, altresì, confermato un recente orientamento giurisprudenziale in base al quale la produttività di interessi dei crediti nei confronti dello Stato prescinde sia dall'impiego e dall'ordine di spesa, sia dall'assenza di contestazione su quod e sul quantum (v. Universitas n. 3).

Consiglio di Stato, Sez. VI, sentenza n. 238 del 27 aprile 1981

Sulla scorta del recente orientamento dell'adunanza plenaria (vedi sentenza ante annotata) il giudice di appello pronunciandosi sulle richieste dei professori universitari di ottenere gli arretrati dovuti per effetto della sentenza della Corte Costituzionale n° 219/1975, che aveva riconosciuto il diritto al trattamento economico dirigenziale di cui all'art. 47 del DPR 1977/1748, ha statuito l'obbligo per l'amministrazione di comprendere gli interessi legali e la rivalutazione monetaria con effetto ex tunc.

Contra TAR Lombardia, sent. n. 519 del 21 luglio 1982.

Il tribunale, pur condividendo la statuizione dell'Adunanza Plenaria circa la automatica responsabilità della P.A. fondata sulla sussistenza del fatto notorio del maggior danno da svalutazione monetaria nell'ipotesi di ritardo o impedimento della giusta retribuzione, ha precisato che nel caso di corresponsione di arretrati dovuti a seguito di pronuncia di illegittimità costituzionale di una norma, non può ravvisarsi ritardo colpevole della P.A.. Ciò in base alle motivazioni fornite dalla stessa Adunanza Plenaria in merito alla possibilità per la P.A. di far scattare i meccanismi di carattere soggettivo che escludono le conseguenze risarcitorie in connessione alla prova rigorosa che l'inadempimento non era ad essa imputabile.

Consiglio di Stato Adunanza Plenaria 30 ottobre 1981, n. 7.

Il problema dell'applicabilità della rivalutazione monetaria e della corresponsione degli interessi moratori ai crediti vantati nei confronti della P.A. (v. Universitas n. 3) è stato finalmente affrontato con la decisione che si annota.

Il Consiglio di Stato, mutando il proprio avviso, ammette oggi il diritto del pubblico dipendente alla rivalutazione monetaria ed estende sostanzialmente a quest'ultimo la tutela prevista per i dipendenti fissata dall'art. 429 c.p.c., la cui applicabilità al pubblico impiego era stata negata dalla Corte Costituzionale (sent. 14 gennaio 1977, n. 13; 20 gennaio 1977 n. 43 e 26 maggio 1981, n. 26).

Il ragionamento seguito dal Collegio è fondato sul rilievo che dalla sinallagmaticità, che è caratteristica di ogni rapporto di lavoro, scaturisce l'obbligo per l'amministrazione di corrispondere puntualmente la giusta retribuzione ad ogni scadenza, con conseguente responsabilità — ex artt. 1218 — 1224 c.c. — in caso di intempestivo adempimento. Né può essere richiesto al datore alcuna prova di maggiore danno essendo quest'ultimo effetto automatico dell'inadempimento temporale.

L'Adunanza, infine, ha affermato la giurisdizione in materia del giudice amministrativo in piena aderenza alla decisione di merito adottata.

In senso conforme, vedi TAR Lazio, Sez. III, 1° febbraio 1982, n. 116.

Assistenti - Stato giuridico

Corte dei Conti, Sez. I, decisione 18 gennaio 1982.

In sede di giudizio contabile a carico dei docenti universitari imputati per danno all'erario per non aver tratto le debite conseguenze dalle prolungate assenze di un assistente dell'Istituto, la Corte dei Conti ha affermato l'obbligo, per gli assistenti universitari, della continuità della prestazione di servizio e quindi della necessità della dichiarazione di decadenza dall'ufficio ex art. 127 D.P.R. del 1957, n. 3, in caso di inosservanza dell'orario prestabilito.

La particolare natura dell'attività svolta dai soggetti in parola, che non è solo didattica ma anche di ricerca scientifica, generalmente esercitata fuori dall'Istituto, non esime dall'obbligo di rendere prestazione a cadenza giornaliera. È stata, altresì, affermata la responsabilità per danno all'erario del professore universitario che non accerti l'arbitrarietà dell'assenza prolungata del proprio assistente.

In termini non risultano precedenti e va comunque notato che la decisione fa riferimento ad episodi antecedenti all'entrata in vigore dei provvedimenti urgenti del 1973.

Incarico d'insegnamento

Consiglio di Stato, Adunanza Plenaria sent. 23 febbraio 1982, n. 1.

La questione relativa alla corresponsione agli incaricati interni, che godano ad altro titolo di indennità di analoga natura, dell'assegno annuo pensionabile di cui all'art. 12 D.L. 1973/580,

è stata risolta dal Collegio in senso affermativo.

In sede di giudizio di appello della sentenza del TAR Toscana 23 giugno 1976, n. 371, che ne aveva negato il diritto, l'Adunanza ha affermato che per la obiettiva difficoltà di individuare la natura giuridica dell'assegno in questione, difficoltà che rendono impossibile un raffronto con altri assegni o indennità future, il divieto di cumulo deve intendersi riferito al caso in cui l'incaricato interno abbia un duplice rapporto di impiego con la stessa Università e per il quale percepisce lo stesso assegno.

Incarichi d'insegnamento - Incarico gratuito

Consiglio di Stato, Sez. VI n. 142 del 30 marzo 1982.

La stabilizzazione dell'incarico d'insegnamento, avendo creato una certa stabilità del rapporto d'impiego del professore universitario non di ruolo, ne ha modificato anche le caratteristiche strutturali e funzionali con il conseguente e necessario riconoscimento dei diritti di carattere economico che da ogni prestazione derivano. Di conseguenza gli incarichi a titolo gratuito su cui fonda la stabilizzazione devono intendersi trasformati in incarichi retribuiti. In senso conforme Consiglio di Stato, sez. IV, sent. n. 199 del 28 aprile 1981, che aveva già affermato che, in assenza di esplicita precisazione, gli incarichi d'insegnamento devono intendersi conferiti a titolo retribuito, essendo la retribuzione la regola per la disposizione secondo la quale (art. 4 D.L. 580/1973) nuovi incarichi possono essere assegnati solo se retribuiti.

TAR Lazio, Sez. I n. 80 dell'8 luglio 1981.

Non costituisce illegittimità la mancata approvazione da parte del Senato Accademico di un incarico gratuito la cui attivazione, pur risalendo ad epoca anteriore alla data di entrata in vigore del D.L. 580/1973, non si è

mantenuta ininterrotta negli anni successivi. Afferma il giudice che le esigenze di funzionamento e di garanzia che hanno determinato il mantenimento in vita degli incarichi gratuiti, vengono meno allorquando l'amministrazione decida in un determinato anno, di interrompere l'attivazione, con la conseguenza che ulteriori attivazioni incorrono nel divieto fissato dal D.L. 580/1973.

Studenti - Corsi di laurea

TAR Lazio, sez. I n. 369 del 29 aprile 1981

Il nuovo corso di laurea in odontoiatria e protesi dentaria, istituito con D.P.R. n. 135/1980 in attuazione delle direttive CEE, sul diritto di stabilimento e la libera circolazione dei professionisti negli stati membri, è stato ritenuto pienamente legittimo, anche sotto il profilo della garanzia costituzionale del diritto allo studio, nonostante che l'ammissione a detto corso non sia libera ma limitata in rapporto alle strutture cliniche e didattiche disponibili.

Il giudice, invero, ne ha affermata la legittimità sul rilievo che nella specie non si tratta di numero chiuso, ma di numero programmato suscettibile di essere di volta in volta incrementato in relazione all'ampliamento delle strutture.

Personale non docente

Consiglio di Stato, sez. VI n. 59 del 5 febbraio 1982.

Il giudice di appello ha annullato la sentenza del TAR Campania n. 1039 del 20 dicembre 1978, che aveva dichiarato il diritto dei ricorrenti ad essere inquadrati in ruolo, ai sensi dell'art. 11 della legge n. 808/1977, alle dipendenze dell'Università di Napoli, pur in assenza di un originario atto formale di assunzione emanato da un organo di governo di quell'Università.

Secondo la statuizione del Consiglio di Stato il riferimento ope-

rato dal giudice di 1° grado agli articoli 49, 53, 84 del T.U. delle leggi istruzione superiore, per ricavare che i Direttori degli Istituti possono istituire rapporti giuridici con soggetti esterni, è irrilevante non deducendosi da dette norme tale specifico potere né tantomeno quello di sostituirsi ai Rettori ed al Consiglio di Amministrazione per costituire rapporti d'impiego.

Giustizia Amministrativa

Consiglio di Stato, Adunanza Plenaria 27 aprile 1982, n. 6.

La tutela cautelare torna all'esame dell'Adunanza Plenaria (A.P. 1978/1) dimostrando l'attualità dell'interesse per questa fase del procedimento. Il Collegio nel ribadire la natura decisoria del provvedimento cautelare al pari di quello delle sentenze — come tale impugnabile e revocabile — si pronuncia finalmente sui mezzi a disposizione del privato per dare immediata esecuzione all'ordinanza incidentale in caso di inerzia dell'Amministrazione.

Qualora il provvedimento di sospensione non sia per se stesso sufficiente a garantire l'effettività dell'interesse fatto valere o l'amministrazione ne eluda o rifiuti l'esecuzione, l'interessato può adire nuovamente il giudice della cautela nella forma e nei tempi propri del giudizio cautelare, non potendosi applicare nella fattispecie, a giudizio del Collegio, la procedura del giudizio di ottemperanza, stante il carattere essenzialmente unitario del processo cautelare in cui l'esecuzione-attuazione del relativo provvedimento fa parte integrante del procedimento stesso, e ad esso è esclusivamente finalizzato.

La decisione ha notevole rilievo perché con essa si fa il punto sulla natura del giudizio incidentale, introducendo nel sistema della giustizia amministrativa principi tratti dal procedimento cautelare civile secondo l'ormai *ius receptum* della Cassazione più volte richiamata dall'Adunanza Plenaria.



Un'idea che si fa storia

di Giorgio Tonini

L'Università italiana è oggi fatta oggetto dalla società di una serie di domande non sempre facilmente componibili tra loro: le si chiede di essere sede privilegiata della ricerca scientifica e luogo di trasmissione a livello di massa del sapere; agenzia di formazione di quadri professionali e insieme coscienza critica della società e dei modelli di sviluppo da essa adottati. Dinanzi a queste domande l'Università reagisce come può: la mancanza di linee progettuali coerenti al momento della domanda si ripercuote negativamente anche al momento dell'offerta. Se insomma la società non sa bene cosa vuole e come lo vuole dall'Università, l'Università stessa non riesce a dare alla società che tante risposte frammentarie.

La riprova di questa realtà è venuta dal recente Decreto 382 che è stato il risultato dell'ammissione dell'impossibilità, allo stato attuale, di arrivare ad una riforma universitaria globale, organica, complessiva. Questa impossibilità appare motivata proprio dalla realtà di pluralismo politico e culturale tipico della nostra società. Ma è proprio impossibile, in una società democratica, arrivare a pensare un'«idea di Università», sia pure aperta e dinamica, in base alla quale ristabilire il rapporto Università-società? È proprio insuperabile l'attuale procedere a forza di provvedimenti-stralcio, di misure di corto respiro, di iniziative di piccolo cabotaggio parlamentare e amministrativo?

Su questo complesso si è interrogato l'ultimo convegno culturale di «Studium», rivista e casa editrice tuttora dinamicamente presente nel panorama dell'editoria italiana.

Il Convegno — tenutosi a Roma nei giorni 15-17 ottobre — con la partecipazione di qualificati esponenti del mondo accademico e di diversi rappresentanti dell'associazionismo studente-

sco cattolico — si è articolato in due momenti; il primo dedicato all'esame della concezione dell'Università nella filosofia dell'Ottocento e del Novecento, e un secondo in cui l'attenzione si è spostata sugli attuali problemi e le possibili prospettive dell'Università italiana, proprio in questa delicata fase di attuazione dei decreti di «mini-riforma».

Armando Rigobello (con una relazione sul concetto di Università nell'età del Romanticismo tedesco), Vincenzo Cappelletti («L'idea di Università» del Cardinale Newman) e Antonio Pieretti (il concetto di Università nella filosofia del Novecento) hanno ricostruito Kant, Humboldt e Schleiermacher, attraverso l'esperienza singolare e geniale del cardinale Newman, fino al confronto tra positivismo ed esistenzialismo degli ultimi decenni. Se l'idea humboldtiana dell'Università rispecchiava la realtà di una società fortemente unitaria e accentrata com'era quella della Germania del primo Ottocento, che poteva dunque chiedere all'Università «solitudine» e «libertà» e insieme radicamento nello spirito della Nazione, ben diverso è il panorama sociale e culturale del Novecento: l'incantesimo romantico si frantuma e la cultura europea sembra incapace di uscire dall'alternativa tra chi vorrebbe ricostruire un'unità del sapere a partire dalla scienza e dal suo linguaggio, cioè la logica matematica, e la posizione di chi, come Husserl, Heidegger, Scheler, Jaspers, vede la possibilità di una nuova stagione di creatività della cultura europea proprio a partire da un ridimensionamento delle pretese della conoscenza scientifica.

Da questo dibattito, concludeva il prof. Pieretti, il pensiero contemporaneo è uscito maturato, non più proteso nella contemplazione di un'impossibile idea metastorica di Università, ma alla

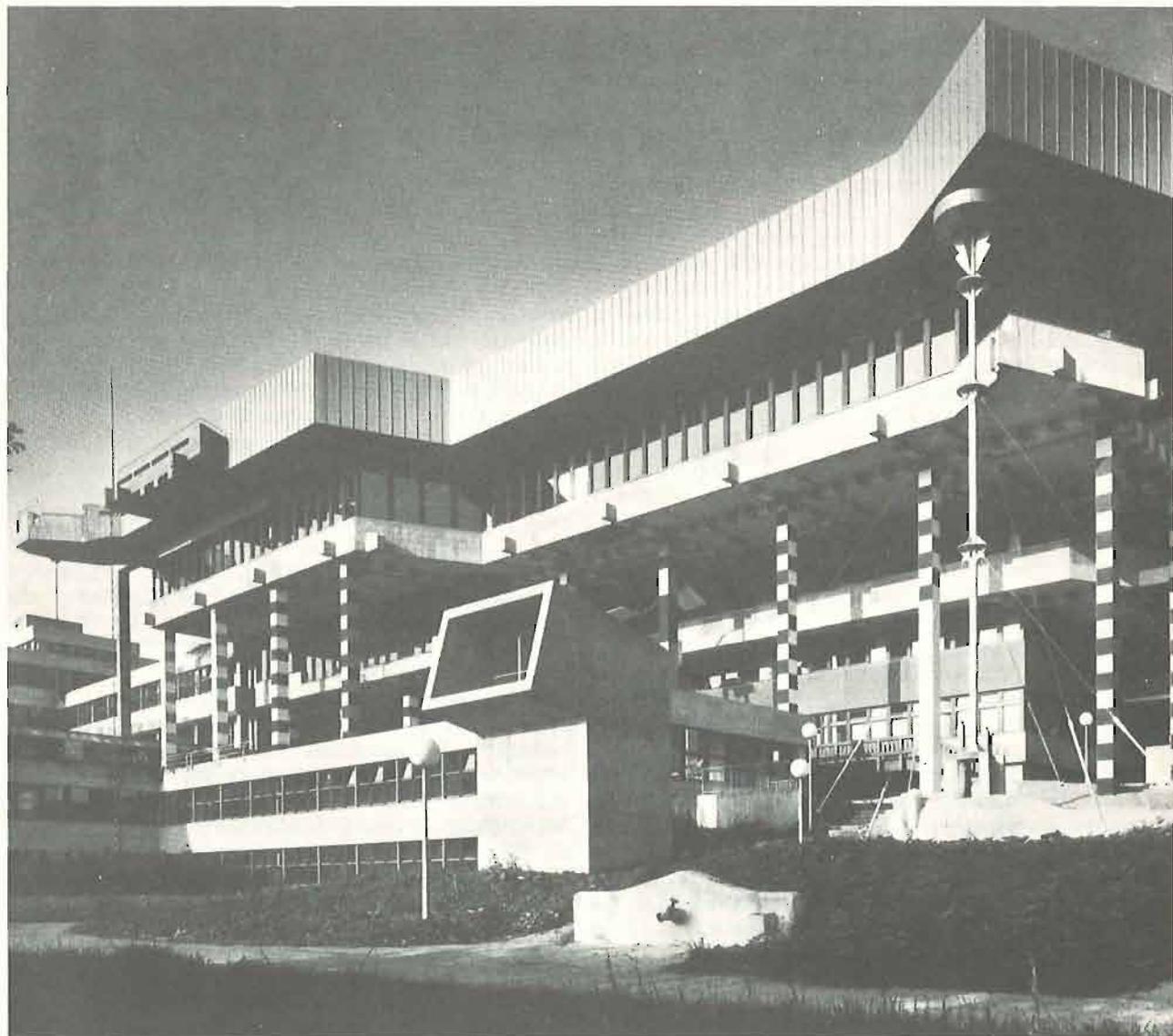
ricerca di un'idea sperimentale e spendibile nella storia, espressione di una stagione che sappia criticare se stessa e rapportarsi ai bisogni sociali.

Ma quanto di queste acquisizioni teoriche si è tradotto nella realtà dell'Università italiana? È la domanda cui hanno cercato di dare risposta le relazioni di Carlo Doglio (il rapporto Università-territorio), Leonardo Urbani (Didattica e ricerca nell'Università italiana oggi) e Giorgio Petrocchi (L'università italiana oggi).

Le risposte sono state tutte rispettose della complessità della situazione universitaria italiana, che non tollera schematismi settari: a problemi complessi si possono infatti dare solo risposte complesse. Così è per il prof. Doglio riguardo al problema dell'integrazione tra Università e territorio: «il territorio influisce sull'Università, ma questa non deve subire passivamente tale influenza, bensì farsi carico di un'attività di sensibilizzazione riguardo ai problemi emergen-

ti e al patrimonio storico; di salvaguardia del patrimonio ambientale». Anche per il prof. Urbani «l'Università ha bisogno di leggere le proiezioni che emergono dalla realtà pur senza confondersi con esse. In questo senso deve confrontarsi con la complessità dell'odierna realtà sociale, e avere il coraggio di misurarsi con i «grandi numeri». In realtà, la presenza nell'Università di una vasta popolazione studentesca costituisce oggi un'opportunità offerta ai docenti in ordine alla creazione di una società che abbia capacità critica, e per dare al tempo stesso concrete risposte alle esigenze di nuove forme di specializzazione che emergono dalla società odierna.

Giorgio Petrocchi ha concluso i lavori con una valutazione dell'attuale processo di riforma affermando che «occorre agire affinché la nuova legge non venga svuotata di contenuto o trovi applicazioni distorte, ma sia invece valorizzata secondo principi illuminati».





Attualità del pensiero di Jacques Maritain

di Antonio Livi

Per il centenario della nascita di Jacques Maritain (1882-1973), si è svolto a Milano presso l'Università cattolica, dal 20 al 25 ottobre scorso, un convegno internazionale di studi al quale hanno partecipato rappresentanti di atenei italiani, europei e americani, nonché studiosi del pensiero maritainiano appartenenti alle grandi aree culturali in cui Maritain è tuttora vivo e attuale: l'area francese, naturalmente, e poi quella italiana, quella polacca, quella nordamericana e quella ispano-americana. Dell'area francese possiamo citare, fra gli altri, Joseph de Finance e Jean Nicolas; dell'area italiana, Enrico Berti (Università di Padova), Giorgio Campanini (Università di Parma) e Vittorio Possenti (Università cattolica di Milano); dell'area polacca, il rettore dell'Università cattolica di Lublino, prof. Krapiec; dell'area nordamericana, il prof. J. W. Hanke (University of Rhode Island); dell'area ispano-americana, infine, il prof. Illanes, preside della facoltà di teologia dell'Università di Navarra.

Il congresso di Milano non è stato l'unico dedicato quest'anno a Maritain: precedentemente, ce ne è stato un altro in Italia (a Brescia, organizzato dalla casa editrice Morcelliana, che ha pubblicato la maggior parte delle traduzioni italiane di Maritain), e un altro ancora, di gran rilievo, in Canada. Ma a Milano la qualità degli interventi (conferenze, dibattiti e tavole rotonde) e la folla dei partecipanti (in massima parte giovani) hanno destato molta sorpresa. Notevole, poi, è stata anche l'eco di cronaca nei mass media: infatti i maggiori quotidiani nazionali e poi anche la Rai-tv hanno seguito con inconsueta attenzione un avvenimento culturale che certamente non è classificabile fra quelli di moda, trattandosi di un filosofo cristiano di forte impostazione metafisica.

Ma adesso, considerando a distanza l'avvenimento, si può interpretare in qualche modo tale interesse, collegandolo con il fatto — anch'esso singolare, e senza riscontri in casi analoghi — che tutte le opere di Maritain, che coprono un arco di tempo di un intero mezzo secolo, sono tradotte in italiano (e di alcune, come i Tre riformatori o Il contadino della Garonna, sono uscite molte edizioni successive, a riprova di un interesse non effimero).

Ritengo che la chiave di interpretazione del fenomeno Maritain, in Italia e nel mondo, sia il fatto che questo filosofo laico, passato dalla scuola di Henri Bergson a quella di Tommaso d'Aquino, profondo conoscitore del pensiero contemporaneo e appassionatamente inserito nella vicenda politica del suo tempo, cultore delle discipline filosofiche in armonia con la religione e con l'arte, rappresenti una figura moderna proiettata verso il futuro della civiltà. Ciò può sembrare paradossale, trattandosi di un filosofo tomista, ma il riconoscimento di questa realtà è venuto, nel convegno milanese, proprio da filosofi dichiaratamente non tomisti, anzi non cristiani: Cesare Luporini e Valerio Verra, ad esempio, che si dichiarano marxista (il primo) o esistenzialista (il secondo); o anche Antimo Negri, che si ispira al metodo fenomenologico.

Bisogna considerare che la cultura contemporanea va alla ricerca dell'unità del sapere e dell'unità della vita: anche gli scienziati più ostili alla metafisica o alla filosofia speculativa in generale chiedono adesso una «rivoluzione» culturale che porti alla costituzione della «scienza delle scienze», a una disciplina capace di decifrare il senso dei fenomeni, il senso della ricerca delle leggi naturali, il senso della tecnica che su tale ricerca si fonda, il senso della civiltà che

dalla tecnica nasce. E moltissimi, sentendo questi appelli che vengono dai fisici e dai biologi, dai sociologi e dagli psicanalisti, pensano giustamente che gli scienziati reclamano, senza saperlo, il recupero della metafisica: perché l'epistemologia o critica generale delle scienze non è che metafisica della verità e della conoscenza, indissolubilmente legata alla metafisica dei valori e quindi all'etica.

Si dà il caso, per l'appunto, che Jacques Maritain sia un grande maestro contemporaneo di metafisica, e quindi di epistemologia e di etica (basti ricordare alcune sue opere fondamentali, come *I gradi del sapere* o *La filosofia morale*). Il suo successo, non effimero (anche in Italia Maritain è pubblicato, letto e commentato da cinquant'anni a questa parte, e con un crescendo di prestigio che pochi autori possono vantare), dipende proprio da questo. Il pubblico colto, entro l'ambito dell'Università e anche al di fuori, sta andando sempre più consapevolmente alla ricerca di autori come Maritain, capaci di proporre in termini attuali, con tutta la drammaticità che i problemi di oggi comportano, i grandi temi della metafisica, come sono quelli dell'essere e della conoscenza umana, dei valori e della comunicazione interpersonale, dell'amore e dell'amicizia e della solidarietà, del fine ultimo. Certo, si può anche riconoscere che i testi di Maritain più letti — come si è rivelato anche nel convegno di Milano, soprattutto nelle tavole rotonde e negli interventi del pubblico — sono quelli meno tecnicamente metafisici e più facilmente accessibili, in quanto toccano temi che si designano solitamente come «concreti»: il tema della democrazia, ad esempio, o il tema dei diritti umani, o il tema dell'intuizione creativa nell'arte... Effettivamente, le opere di Maritain che anche la stampa ha citato in occasione del convegno sono *Umanesimo integrale* e *L'uomo e lo Stato*; e si potrebbero citare anche opere come *Educazione al bivio* o *Scienza e saggezza*. Ma resta il fatto che tutte le opere di Maritain hanno un carattere metafisico, tutte partono dalla sua tanto insistentemente richiamata «intuizione dell'essere», tutte affrontano i diversi problemi nell'ottica dell'unità dell'esperienza umana, che è unità di tutti gli enti nella partecipazione metafisica dall'Essere, cioè da Dio. Ci sono «gradi del sapere», dice Maritain, e ci sono punti di vista soggettivi diversi: ma la diversità delle scienze, come la diversità dell'esperienza di ciascuna persona nella contingenza storica, è una diversità che non annulla l'unità dell'oggetto, il quadro generale di riferimento ontologico ed epistemologico, e quindi non annulla, anzi esige l'unità di base delle scienze e della stessa coscienza umana, condizione necessaria per l'unità di vita, per un «umanesimo integrale» dove convivono armonicamente la tecnica, la politica, la fede, l'arte....

Durante il convegno si sono succeduti come relatori i massimi esperti del pensiero maritainiano in ciascuno dei campi più rilevanti. Joseph

de Finance, dell'Università Gregoriana di Roma, ha trattato magistralmente il nucleo teorico più caratteristico di Maritain, ossia la metafisica degli atti umani, dove si incontrano le tesi fondamentali dell'antropologia, dell'etica e della filosofia della religione, senza dimenticare l'estetica. Virgilio Melchiorre, dell'Università cattolica, ha invece affrontato il discorso della «filosofia cristiana», tema di fondo del dibattito filosofico degli anni Trenta in Francia, e poi in tutto il mondo occidentale. Il dibattito fu avviato da Etienne Gilson (l'altro grande esponente laico della filosofia tomista in Francia) e fu precisato nei suoi termini epistemologici proprio da Maritain, le cui tesi furono poi mantenute anche dai filosofi italiani, tedeschi e americani che dovettero affrontare il nodo dei rapporti fra filosofia e fede cristiana (basti citare, fra questi ultimi, Josef Pieper, dell'Università di Münster). Melchiorre ha avuto il merito, nella sua relazione, di mostrare l'attualità del discorso maritainiano sulla filosofia cristiana: anche oggi, infatti, molti filosofi sono convinti che la loro fede cristiana non limiti il rigore critico della ricerca filosofica, bensì la renda ancora più radicale, dandole un'orizzonte più vasto, quanta è la vastità dell'esperienza religiosa e del discorso teologico. Tuttavia, nel mostrare l'attualità di Maritain che spiega i rapporti fra filosofia e fede, Melchiorre ha anche sostenuto che il filosofo francese è superato in certe distinzioni, come quella fra «natura» e «soprannaturale», che derivano da una teologia troppo astratta (a detta di Melchiorre). Su questo punto c'è stato, logicamente, un vivace dibattito, nel quale sono intervenuti, fra gli altri, Georges Cottier (Università di Ginevra) e Francesco Viola (Università di Palermo), i quali sostengono la perenne validità di una distinzione che è come l'anima della speculazione di Maritain, come lo è del grande teologo svizzero suo amico, Charles Journet. Ma la discussione su questo punto non poteva essere spinta troppo oltre, perché investe direttamente l'ambito della teologia. Certo, anche la teologia è una scienza: ma in Italia non è una disciplina accademica nelle Università (come lo era prima dell'Unità, e come continua a essere in altri Paesi fra cui la Germania), e anche per questo il convegno dell'Università cattolica, che era un convegno internazionale ma basato sulla partecipazione degli atenei italiani, si è voluto limitare al campo strettamente filosofico. Interessanti spunti di riflessione sui rapporti con la teologia (e pertanto con la vita cristiana di fede e di preghiera) sono comunque venuti dal prof. Cottier, che ha tenuto, a parte l'intervento di cui ho fatto cenno, una delle più meditate e stimolanti relazioni, assai seguita dal pubblico malgrado l'inevitabile imprecisione delle espressioni italiane usate dal docente svizzero (meglio capito, comunque, dagli ascoltatori italiani rispetto alle conferenze pronunciate in inglese e in francese, e tradotte in simultanea nel modo che tutti possono immaginare, trattandosi di metafisica...). Sulla stessa li-

nea di Cottier, ma passando al campo della filosofia della religione, si è collocato il prof. Ubaldo Pellegrino (Università di Verona) nella sua documentatissima analisi delle prospettive attuali del pensiero di Maritain.

Per concludere, ricorderò gli interventi di alcuni docenti universitari di grande prestigio ma estranei al filone della filosofia tomista ed estranei quindi al clima intellettuale delle opere di Maritain. Fra questi, Antimo Negri, citato prima, e poi anche Armando Rigobello (Università di Roma), il quale appartiene a una corrente di pen-

siero che ha anch'essa, come il tomismo, un'ispirazione cristiana, ma si riallaccia più che alla metafisica di Tommaso all'ontologia di Rosmini; questa corrente, che in Francia si chiamò philosophie de l'esprit e in Italia «spiritualismo cristiano», ha operato delle scelte di metodo diverse da quelle di Maritain e di Gilson: ma il convegno ha testimoniato quanto sia valida e profonda l'intesa di base fra tutti coloro che riconoscono alla filosofia un ruolo sapienziale e la collegano alla totalità dell'esperienza, senza escludere la fede.

PROSSIMI CONVEGNI UNIVERSITARI

Miglioramento dell'istruzione superiore

Avrà luogo a Dublino, Irlanda, dal 6 al 9 luglio 1983, la IX Conferenza Internazionale, promossa dall'University College dell'Università del Maryland e dall'Istituto Nazionale per l'Istruzione Superiore di Dublino.

La Conferenza si interrogherà sull'influenza esercitata sull'insegnamento dalla recente esplosione tecnologica; essa ha cambiato le caratteristiche dell'offerta di lavoro, e di conseguenza i tipi di preparazione richiesti ai diplomati. Le implicazioni sull'insegnamento sono enormi: ormai la «cultura dei computer» non è richiesta soltanto agli specialisti del settore, ma è entrata a far parte delle richieste di base di molte Università.

Le istituzioni universitarie sono ben coscienti della necessità di tenere il passo con l'innovazione tecnologica.

L'attenzione di quanti invieranno contributi alla Conferenza di Dublino viene richiamata in modo speciale sul tema: «Le dimensioni e la domanda sociale di insegnamento con la tecnologia», al fine di migliorare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento nell'ambito dell'istruzione superiore.

La Segreteria della Conferenza è:

Improving University Teaching
University of Maryland-University College
University Boulevard at Adelphi Road
College Park, Maryland 20742, U.S.A.

L'insegnamento superiore nell'anno 2000

Università di Francoforte sul Meno, 1983.

IV Congresso internazionale della associazione europea per la ricerca e lo sviluppo nel campo della istruzione superiore — EARDHE —

Al fine di individuare il ruolo dell'istruzione superiore nella società futura, di valutare i punti di

vista attuali circa tale futuro e di dar vita a proiezioni che mettano in luce le potenzialità dell'istruzione superiore nel contribuire a risolvere i problemi sociali del futuro, l'Eardhe terrà presso l'Università di Francoforte, dal 5 al 10 settembre 1983, il suo Quarto Congresso internazionale (come annunciato nel n. precedente di Universitas).

Il Congresso sarà occasione di incontro e di scambio di idee e di esperienze per quanti sono interessati, a diverso titolo, ai problemi della istruzione superiore ed alle sue prospettive future. L'Eardhe, impegnata nella ricerca e nello sviluppo dell'istruzione superiore e nella formazione del corpo docente in tale ambito educativo, ha fissato temi-chiave per il Congresso 1983. Le aree di interesse specifico, sono:

- Il sistema d'impiego / La qualità della vita di lavoro
- Pace e sicurezza
- Sanità
- Condizioni di vita, ecologia, cambiamento sociale
- Sviluppi tecnologici.

Il Congresso vuol stimolare la più ampia partecipazione, coinvolgendo attivamente i presenti, con pochissime relazioni di apertura e molto tempo dedicato al lavoro di gruppo e agli interventi. La lingua ufficiale del Congresso è l'inglese: la presentazione dei partecipanti, tuttavia, potrà avvenire nelle rispettive lingue materne. Per aprire il dialogo prima del Congresso, il Comitato organizzativo pubblicherà una serie di «Documenti preparatori». Un incontro di quanti vorranno facilitare la formazione di gruppi di lavoro avverrà domenica 4 settembre. Entro il 1° marzo 1983 dovranno essere sottoposte al Comitato organizzatore le proposte per la presentazione di lavori: si invita a curare presentazioni attraenti, con diapositive, manifesti, registrazioni video, etc.

Ulteriori informazioni: EARDHE Organising Committee. Postfach 111 932- D-6000 Frankfurt/Main.



TRE GUIDE PER LO STUDENTE

di Raffaello Masci

L'Università di massa ha comportato un afflusso alle Facoltà vastissimo ed eterogeneo per provenienza. Dopo un primo momento di incertezza, si è evidenziata l'esigenza sia di un orientamento sistematico negli studi che di una informazione sull'Università che, se non aveva pretesa di essere esaustiva, almeno intendeva proporre un quadro organico della situazione. Da qui il proliferare di guide universitarie da parte di atenei, case-editrici, centri di orientamento. Il sistema «guide» è diventato un piccolo microcosmo da componenti a volte pletorici e non complementari tra loro: guide unicamente informative, guide unicamente orientative, guide che vogliono essere l'una cosa e l'altra, guide settoriali. Da questo contesto abbiamo scelto e esaminato tre guide per certi aspetti emblematiche: la guida alla scelta della Facoltà, della casa editrice bolognese Il Mulino; la guida dell'Università di Roma «La Sapienza» e quella dell'Università Cattolica di Lovanio Nuova.

L'iniziativa del Mulino

«Guida alla scelta della facoltà», Bologna, Il Mulino 1982, pp. 71.

«Nell'anno accademico 1981-82 si sono iscritti al primo anno di università 222.325 studenti, divisi nelle varie facoltà. Il dato ISTAT è globale, e da esso si ricava che, rispetto al precedente anno accademico '80-81, vi è

stato un calo delle iscrizioni pari al 6,8 (...) Vi era stato anche un lieve calo tra il '79-80 e l'80-81, che però si era limitato all'1,70%, che non consentiva di individuare ancora una nuova tendenza. L'ISTAT comunica un solo altro dato che conferma il primo: tra i «maturati» e i diplomati del 1980, il 72,5% si era iscritto all'Università; tra quelli del 1981, soltanto il 65%. Lo scarto percentuale qui è ancora maggiore: 7,5%. Per ogni cento studenti che erano in diritto di andare all'Università, sette in più hanno detto no all'Università».

Traiamo questi dati dalla «Guida alla scelta della facoltà» che la casa editrice Il Mulino ha stampato e diffuso gratuitamente in 150.000 esemplari a studenti dell'ultimo anno di scuola media superiore. Il Capo Ufficio Stampa della casa editrice bolognese ci ha confermato il larghissimo successo dell'iniziativa. La qual cosa ci sembra abbastanza ovvia: un volumetto di 70 pagine, di agilissima consultazione e — come sempre da Il Mulino — ben stampato, si legge volentieri. I dati sopra forniti, specie se correlati ad altri relativi all'occupazione o non occupazione, agli abbandoni, al numero sempre rilevante degli studenti fuori corso, sono indicativi di una situazione di crisi che annovera tra le cause non marginali della sua genesi, una mancata azione di orientamento. Ancora dieci-quindici anni fa, si accedeva all'Università più o meno «a lume di naso», ri-

schiano di incappare in una situazione che, sia sul piano strettamente accademico, che su quello dei possibili sbocchi professionali, risultava a volte deludente o, quanto meno, inadeguata alle aspettative dello studente.

Ora, se è vero che un'opera seria di orientamento non si fa distribuendo delle guide, è anche vero che il successo di questa distribuzione evidenzia il problema nella sua gravità. La piccola guida muove da una considerazione estremamente fondata *in re*, e cioè che gli studenti liceali non sanno assolutamente nulla né dell'Università né — tantomeno — del dopo Università. Particolarmente importante è quindi il ruolo svolto da questa guida che, previa introduzione al microcosmo Università, conduce lo studente a scoprire la realtà universitaria muovendo dalle macrostrutture fino ai più minuti organismi, e spiegando di tutto la funzione e il funzionamento: facoltà, corsi di laurea, istituti, dipartimenti (in via sperimentale), amministrazione, opera universitaria.

Un altro capitolo — poi — scende nel merito dell'orientamento, proponendo un itinerario ragionato all'interno di ogni singola facoltà, e prendendo in considerazione la natura e le finalità della facoltà medesima, i piani di studio dei singoli corsi di laurea, le lezioni, le esercitazioni, i seminari, gli esami, le biblioteche, gli sbocchi professionali. Il tutto con cifre alla mano, indicazioni precise, proposte concrete, temi e problemi.

La guida del Mulino costituisce indubbiamente una lettura agile e scorrevole, di grandissima utilità per ogni futuro studente. Pare che la casa editrice bolognese sia intenzionata a ripetere l'esperienza anche quest'anno, data l'insistenza degli studenti e dei docenti. La sua iniziativa in questo settore si colloca all'interno di un progetto editoriale di cui la presente guida non è che uno *stimolo* per saggiare il terreno, e che ha come sviluppo tutta una collana di ponderose guide dedicate alle singole facoltà, e di cui ci riser-

viamo di parlare più diffusamente in successivi numeri.

Guida alla «Sapienza»

Università degli Studi di Roma, «Guida dello studente 1982-83», 1982, pp. 159

Estremamente schematica e funzionale la guida redatta a cura della Commissione per la didattica e della Segreteria Generale studenti dell'Università di Roma «La Sapienza», diffusa quest'anno in 30.000 copie e in vendita presso le librerie. La guida si articola in cinque capitoli, di diversa dimensione, che riassumono l'insieme delle informazioni che l'opuscolo si prefigge di fornire. Il fine globale della pubblicazione è quello di orientare nella mega-Università romana, con i suoi 154.000 studenti, di cui buona parte fuori-sede e spesso abituati a strutture didattiche dalle dimensioni familiari, che facilmente si spaventano di fronte al grande colosso strapieno e ingolfato quale è l'ateneo della capitale. Il primo capitolo introduce all'Università nel suo insieme: le facoltà, le scuole, i corsi di laurea e di diploma, i titoli di ammissione, le scuole dirette a fini speciali, di specializzazione ecc. A questo fa seguito la dettagliata esposizione della struttura interna delle singole facoltà: undici in tutto, con i loro trentotto corsi di laurea. Di ogni facoltà viene presentata la natura, l'eventuale genesi in corrispondenza a specifiche esigenze, i fini, i criteri di funzionamento: un quadro d'insieme che ha solo la pretesa di introdurre lo studente all'ambiente di lavoro che gli sarà proprio per alcuni anni. Nell'ambito di ogni facoltà vengono presentati i singoli corsi di laurea con le loro finalità, i loro indirizzi, i loro insegnamenti fondamentali e, cosa estremamente utile e orientativa, i possibili sbocchi professionali giudicati con quel tanto di lungimiranza che gli studenti devono avere al momento di immatricolarsi. Per chi voglia continuare uno studio di approfondimento post-laurea, ci sono le scuole di perfeziona-

mento e la guida ne fa debita menzione con relative spiegazioni, lo stesso dicasi per le scuole dirette a fini speciali. Il terzo capitolo spiega la struttura amministrativa dell'Università: le autorità accademiche, gli organi collegiali di governo dell'Università con le loro competenze e le modalità della loro elezione. L'Opera universitaria quindi, con le sue attività di assistenza agli studenti mediante borse di studio, presalario, esonero dalle tasse o alloggio presso la casa dello studente: tutto questo è accessibile per concorso e pertanto vengono spiegati i titoli occorrenti per concorrervi. L'Università di Roma dispone anche di un Centro Universitario Sportivo (CUS) che promuove e gestisce attività sportive per gli studenti. A questo punto la guida propone un itinerario, tracciato da grafici e tabelle, sulla popolazione studentesca: la sua crescita, la sua provenienza, la natura delle sue opzioni di studio, la diligenza o non diligenza nella sua attività, rilevata dal numero degli esami, dal numero dei laureati, degli abbandoni e degli studenti fuori corso.

Questa immensa struttura universitaria ha, naturalmente, una moltitudine di uffici con una vastità di competenze amministrative e burocratiche; quindi, affinché gli studenti non soggiacciano alla kafkiana angoscia che procede da quelle severe strutture di epoca fascista disseminate di immense teorie di uffici, viene prevista secondo una casistica dettagliatissima ogni possibile esigenza amministrativo-burocratica che può sorgere allo studente: dall'iscrizione al cambio di facoltà, dalla specializzazione al trasferimento, dai piani di studio alla richiesta dei molti certificati, dalla regolamentazione degli esami al rinvio militare, dalle tasse e soprattasse alle multe e scadenze ecc ecc. e per ogni cosa si forniscono le indicazioni più precise.

Il quinto capitolo è quello che potrebbe far sorridere tutti, fatta eccezione per chi ha studiato o a vario titolo ha avuto a che fa-

re con «La Sapienza»: si tratta infatti delle informazioni spicciole. La capacità che hanno gli studenti (e forse anche i docenti) di impacciarsi tra le strutture e le lungaggini burocratiche, ha vivamente e assai oculatamente consigliato i redattori della guida ad inserire tutto uno specimen con gli orari delle segreterie, gli indirizzi utili, i telefoni da non dimenticare, gli uffici in cui recarsi per una cosa o per l'altra e, *dulcis in fundo*, i fac simile delle domande di iscrizione e immatricolazione: cioè delle uniche cose che lo studente debba scrivere con un pizzico di fantasia, dal momento che per il resto delle domande esistono appositi moduli prestampati su cui basta apporre una crocetta in corrispondenza della prestazione desiderata. Ed infine nessuno può smarrirsi: una piantina risolve anche questo problema.

Guida UCL

Université Catholique de Louvain, «Guide du futur étudiant 1982», Presses Universitaires de Louvain, 1982, pp. 316.

Un'altra guida è stata pubblicata per l'anno accademico in corso dall'Università cattolica di Lovanio Nuova (Belgio). Le finalità di una guida per lo studente si assomigliano, ovviamente: permettere allo studente di conoscere la struttura in cui entra, il suo funzionamento, i suoi servizi, quanto gli chiede e quanto e come gli dà. Questa guida non differisce dalle altre, in questo senso, come dice anche il Rettore Mons. Massaux: «Questo libro presenta in particolare l'organizzazione degli studi e il programma dei corsi dei nostri vari istituti e facoltà, così come il ventaglio di prospettive professionali accessibili ai diplomati. Al di là degli aspetti accademici, è doveroso far conoscere al futuro studente il corso degli studi presso l'UCL e i diversi servizi amministrativi, sociali e culturali che sono a sua disposizione e che l'aiuteranno ad inserirsi meglio nel mondo universitario». Le prime trenta pagine della vo-

luminosa guida sono dedicate ad una presentazione, il più possibile esaustiva, dell'Università medesima, con particolare riferimento non tanto alla sua attuale struttura, quanto ai contenuti e ai presupposti che sono a monte. Insomma, si tratta di far capire agli studenti in che Università si sono iscritti, quali sono i suoi fini, quali i suoi metodi, quali i criteri a cui si ispira. Il tutto in sei consistenti articoli scritti da altrettanti docenti che hanno unitariamente stabilito un criterio «maieutico» di esposizione delle rispettive materie loro affidate, stabilendo cioè un sistema di paragrafi, costituiti da una domanda e una risposta tale da soddisfare gli interrogativi dei futuri studenti. Un capitolo viene dedicato alla definizione dell'istituzione e delle funzioni della *Commission de l'Enseignement du Conseil Académique*: l'organo con funzioni di coordinamento didattico e di impostazione organizzativa degli studi e delle ricerche; potremmo dire, quello che dà il là all'intero ateneo.

Uno spazio di tutta rilevanza hanno, presso l'Università di Lovanio, la documentazione e l'orientamento: due funzioni importantissime e non sempre adeguatamente valutate nelle nostre università. Il centro di documentazione raccoglie ogni possibile notizia e informazione sul mondo universitario, criticamente vagliata, al fine di poter meglio orientare, sia negli studi che negli sbocchi professionali, gli studenti che vi si rivolgono. Il centro di orientamento e di consultazione psicologica e pedagogica, guida lo studente alla scelta delle facoltà e agli studi, e reca un aiuto ad ogni possibile difficoltà di ordine metodologico o psicologico, legate in qualche modo alla vita di studente. Quindi la trattazione passa ad esaminare i diplomi, sia belgi che stranieri, che consentono l'accesso all'Università, precisando anche le possibilità di accesso consentite a persone con titoli di studio differenti da quelli stabiliti. È quindi la volta dei corsi parauniversitari presenti pressoché in tutte le fa-

oltà. La guida non trascurerà quindi le formalità relative all'iscrizione, agli esami, al funzionamento delle segreterie, agli studenti liberi, alle problematiche legate alla scelta della lingua (francese o fiammingo?). Quindi l'organizzazione generale degli studi, l'anno accademico, il regime degli esami, i corsi propedeutici, il metodo di lavoro degli studenti, le biblioteche. Segue la dettagliata spiegazione delle singole facoltà (nove, per la cronaca) con la precisazione dei vari corsi di laurea, delle modalità di accesso, dell'organizzazione degli studi, degli sbocchi, delle possibilità di perfezionamento ecc. Un capitolo è quindi dedicato alla ricerca nell'ambito dell'ateneo e, cosa estremamente interessante, un ampio repertorio illustra agli studenti tutti i servizi a loro dedicati per rispondere alle loro esigenze di vita sociale, individuale, culturale, spirituale, sportiva e sanitaria. Un piccolo lessico, utilissimo, chiude il volume: è di agile consultazione e permette allo studente di non stupirsi di fronte a terminologie che gli prospettano un mondo per lui ancora nuovo.

L'enseignement supérieur en Suisse

CEPES, Bucarest, 1981, pp. 77.

Nel 1978 il CEPES (il Centro Europeo per l'Insegnamento Superiore dell'Unesco) ha dedicato uno studio all'insegnamento universitario in Romania. L'interesse suscitato da questo saggio ha indotto il medesimo Centro a dedicare altrettante monografie alle strutture universitarie degli altri Paesi europei, coinvolgendo nel progetto le Commissioni Nazionali dei vari paesi, incaricandole di intervenire con contributi originali alle rispettive monografie.

In questo contesto di studi è nata anche questa pubblicazione sul sistema di insegnamento superiore in Svizzera, nata con contributo qualificante dell'Ufficio Federale Svizzero per l'Educazione e la Scienza.

Nell'opuscolo, la trattazione si

apre con una introduzione storica e strutturale, che intende collocare l'istruzione superiore elvetica nell'ambito di una lunga tradizione accademica, da cui procede una Università moderna ed efficiente, fondata sui criteri propri di una società liberale ad alto livello di sviluppo economico. Da qui l'esigenza di una Università capace di compaginare la libertà della ricerca con la necessità di rispondere a precise istanze che provengono dalla sfera del sociale e dell'economico; sfere notoriamente travagliate a livello mondiale e che ripercuotono la loro inquietudine anche sulla piccola Repubblica felice, dove un massiccio intervento di manodopera straniera, con i conseguenti riflessi sul tessuto sociale, ha modificato i locali equilibri del mercato del lavoro; e a questa realtà fluttuante non possono non guardare gli studenti al momento dell'opzione della Facoltà.

La struttura dell'istruzione elvetica non si presenta dissimile dalla nostra o da quella dei paesi occidentali in genere: esiste una istruzione prescolare, una fascia dell'obbligo divisa in due livelli (approssimativamente corrispondenti alle nostre elementari e medie) e una istruzione media superiore diversamente orientata, o verso un diploma di norma correlato con una professione, oppure finalizzata ad una preparazione universitaria. Quindi, e giungiamo a quanto ci riguarda direttamente, l'Università costituisce il massimo livello di istruzione e viene impartita in sette atenei di giurisdizione cantonale; in essa, alla funzione didattica si associa quella della ricerca.

La monografia del CEPES espone minuziosamente la struttura dell'istruzione superiore elvetica, che prevede tre grossi pilastri: il primo è costituito dalle Università in senso stretto, apparato accademico che gode di un'ampia autonomia amministrativa — di didattica e di ricerca — autonomia gestita collegialmente dall'assemblea dei docenti coordinati da un rettore e un vicerettore. Interessante

appare la strategia d'uso delle biblioteche universitarie che, finalizzate a una documentazione sempre più esaustiva, presentano un agile e vasto collegamento tra di loro e perfino con consociate estere.

A fianco alle Università ci sono le due Scuole Politecniche Federali di Zurigo e Losanna, che si differenziano dalle Università sia per modalità amministrative che di governo (sono coordinate da un Consiglio delle Scuole Politecniche dipendente dal governo e non dai cantoni) oltre che ovviamente dalla natura delle loro ricerche, orientate verso il dominio delle tecnologie.

Vasto spazio viene dedicato, in ogni capitolo del volumetto, al terzo ambito di istruzione superiore: il settore terziario non universitario, assai ampio e articolato in ordine all'ampia gamma di servizi qualificati di cui la prodotta Svizzera necessita. Così, ad esempio, esistono scuole superiori inerenti l'agricoltura, l'assistenza sociale, l'attività paramedica, la pubblica amministrazione; fino a giungere alle scuole per traduttori, grafici, insegnanti di scuola materna ecc. Esistono, oltre i corsi universitari regolari, due possibilità principali di perfezionamento negli studi, inseriti in una visione di educazione permanente e specialistica: si tratta di corsi per studenti non immatricolati (uditrici) e di studi post-laurea (terzo ciclo). Tali corsi hanno carattere di aggiornamento in vista delle mutate condizioni di lavoro, ma non sono corsi istituzionalizzati, eccetto quello dell'alta scuola per gli studi economici e sociali di St. Gall.

Il saggio conferma poi l'ampia possibilità di accesso all'Università in Svizzera: chiunque abbia un diploma può iscriversi all'Università, scegliendo liberamente facoltà e ateneo. Ma basta anche aver compiuto i 15 anni per iscriversi all'Università, non per tutti beninteso: molte persone però spesso dispongono di una esperienza professionale tale — sia pratica che teorica — che consente loro di accedere senza problemi alla facoltà più in linea con la propria com-

petenza; così ogni singola facoltà, autonomamente, verifica che sussista veramente una preparazione adeguata in questi aspiranti studenti.

Di grande interesse è il capitolo dedicato agli studenti: un capitolo di dati, avaro di commenti, asettico. Da quelle righe scopriamo che gli studenti universitari in Svizzera sono triplicati dall'inizio degli anni '60 a oggi, che preferiscono sempre di più studi umanistici, con particolare riferimento a quelle discipline *d'avanguardia* come l'etnologia, la psicologia, la linguistica ecc., mentre la durezza degli studi tecnologici alletta di meno, ma alletta sempre, senza conoscere gli alti e bassi delle scienze umane. Veniamo poi a sapere che gli studenti stranieri preferiscono le Università della Svizzera francofona, che le donne sono in aumento, che il fenomeno dei fuori corso e degli abbandoni imperversa anche lì.

S'è detto della dipendenza dell'Università dalle autorità cantonali, va anche aggiunto che sull'economia del cantone dovrebbe gravare anche il pesante bilancio del rispettivo ateneo. Ora però, dal momento che i cantoni con Università sono solo sette, e considerato il gran-

de afflusso di studenti, l'intera economia federale viene in soccorso dell'istruzione superiore, senza disdegnare l'apporto di fondi privati, che ci sembrano ben ovvii, in una società che non si può permettere di perdere il passo coi tempi, coinvolgendo floride attività economiche finanziarie e tecnologiche. Guardando il futuro, lo studio del CEPES pone in luce il fatto che un sì grande afflusso di studenti comporta vasti problemi logistici all'Università svizzera, ma è pensabile che la tradizionale efficienza degli svizzeri non si lascerà certo spaventare da problemi organizzativi. Mentre maggiori difficoltà comporta l'esigenza di una riforma degli studi che si faccia carico delle mutate istanze che provengono dalla società, trasformata secondo un ritmo che le strutture accademiche non sempre hanno saputo assecondare; e anche di un'altra esigenza, quella dell'educazione permanente e dell'educazione degli adulti: temi seri e gravi che accomunano l'istruzione in Svizzera, a quella degli altri paesi sviluppati, e all'istruzione *tout court*.

R.M.

RIVISTE

European journal of education - Volume 17, n. 1, 1982

Il fascicolo è dedicato alla cooperazione europea in campo educativo e mette in luce, attraverso una serie di contributi, una situazione generale: della Conferenza europea dei Rettori: «Purtroppo, le priorità internazionali non godono di grande favore, attualmente, poiché le necessità nazionali spesso le nascondono: i popoli e le istituzioni sono impegnati con i problemi immediati delle loro situazioni nazionali, piuttosto che con le politiche universitarie europee.»

Gli articoli che costituiscono questo fascicolo possono esse-

re riuniti in due gruppi: il primo di essi comprende una serie di contributi di funzionari direttivi di ministeri nazionali dell'educazione, nelle cui responsabilità è compreso il settore «cooperazione educativa in Europa». Anche l'articolo di B. Burn e S. Opper, che descrive i piani svedesi per internazionalizzare l'istruzione superiore, può essere incluso in questo gruppo.

Il secondo gruppo è rappresentato dagli articoli di quelli che possiamo definire «gli esperti»: J. Eggleston, R. de Moor e C. Russo sono impegnati nello sviluppare progetti di cooperazione per corsi coordinati tra istituzioni specifiche di istruzione superiore; K. Roeloffs è responsa-

bile di una agenzia europea para-governativa per la promozione della cooperazione accademica, mentre A. Barblan rappresenta una delle più note e prestigiose organizzazioni volontarie operanti in questo campo. Gli articoli esprimono punti di vista personali degli autori e non delle rispettive istituzioni, e questa libertà ha permesso a J. Banks, E. Böning e G. Leibbrandt di gettare sguardi spesso fortemente critici sul lavoro delle varie organizzazioni intere sovra-governative, attive nel campo della cooperazione educativa in Europa.

Affermazioni quali «l'Europa delle Università deve essere ancora costruita» e «l'Europa delle Università non esiste come tale», indicano che gli stessi obiettivi debbono essere perseguiti in contesti nazionali e regionali profondamente diversi.

Il realismo dell'approccio non va visto, peraltro, con pessimismo: uno dei più efficaci mezzi per superare i problemi e gli ostacoli esistenti viene individuato nella cooperazione inter-istituzionale tra singoli dipartimenti universitari ed altre istituzioni di istruzione superiore. Tra le iniziative, vengono citati il programma «Integrated Study Abroad» (Germania) e lo schema della Comunità Europea per lo sviluppo di «Joint Programmes of Study», di cui vengono riferiti i positivi risultati.

European journal of education
- Volume 17, n. 2, 1982

Scopo della rassegna delle nuove tendenze nell'istruzione superiore europea, che costituisce il nucleo del fascicolo, è anzitutto di offrire un colpo d'occhio sintetico e comparato degli sviluppi che hanno caratterizzato negli ultimi due anni l'istruzione superiore europea; quindi di mettere in luce i punti critici non risolti, che i sistemi europei di istruzione superiore debbono affrontare; infine, di aprire un ampio dibattito sugli sviluppi e le iniziative, ponendo tali elementi in una prospettiva europea.

La rassegna consta di cinque casi nazionali (Francia, Germania Federale, Italia, Norvegia, Regno Unito), preceduti da due analisi comparate. La prima di esse — di G. Neave — raccoglie i principali risultati dei cinque rapporti nazionali; la seconda — di D. Furth — è un saggio basato sul documento di base preparato per la Conferenza sulla politica dell'istruzione superiore negli anni '80, organizzata dall'OCSE nel 1981.

Quanto agli anni 80, i recenti cambiamenti nell'istruzione superiore all'interno dei paesi europei potrebbero apparire meno drastici, o comunque meno visibili, di quegli degli anni '60 o dei primi anni '70. Gli articoli raggruppati in questo fascicolo mostrano come stiano avvenendo importanti cambiamenti, capaci di avere profonde conseguenze sulla natura e sul funzionamento dell'istruzione superiore attraverso l'Europa. Quanto dureranno i loro effetti è un problema tuttavia ancora aperto.

Il contributo relativo all'Italia, nel fascicolo che stiamo esaminando, è dovuto a L. Capogrossi Colognesi: in esso vengono analizzati i recenti provvedimenti relativi alle Università e le prospettive offerte dalla nuova legislazione, che viene a colmare il vuoto rappresentato da quindici anni di mancate riforme.

CRE Information - n. 59 - 3° trimestre

L'ambizioso tema «Razionalizzare l'Università» ha raccolto, in occasione della 23° Conferenza della CRE-Conferenza permanente dei Rettori delle Università (Oporto), una serie di contributi, pubblicati ora nel fascicolo n. 59 della rivista «CRE-Information».

In Europa è accesa la disputa intorno alle grandi istituzioni sociali, in particolare quelle dell'insegnamento superiore e della ricerca: come assicurare prestazioni di qualità, mentre le dotazioni dell'Università sono in diminuzione, almeno in termini

reali? A questa domanda, ed al confronto delle risposte fornite dai diversi paesi, hanno dedicato il loro incontro i rettori. Le esperienze francese, olandese, portoghese, inglese sono state illustrate da relazioni particolarmente interessanti. Dai dibattiti sono emerse due constatazioni. La prima è che esiste una grande tentazione di confondere fini e mezzi: la razionalizzazione non può né deve essere l'organizzazione del presente per i bisogni dell'immediato, perché si ridurrebbe, invece di favorire la vita, a soffocarne le promesse.

La seconda constatazione è che non tutti gli uomini che compongono le istituzioni sono sempre tesi verso l'innovazione: la burocrazia, il dirigismo amministrativo trovano complicità a tutti i livelli, anche intellettuali. Questo ha gettato un'ombra sulla Conferenza di Oporto; ma il passato ci mostra che l'Università ha saputo superare ostacoli materiali ed economici (dirigismi e interventismi politici, priorità e direttive fissate dall'esterno, etc), e potrà continuare a farlo. Spetta ad organismi quali la Conferenza dei Rettori, nata da una volontà di cooperazione, mostrare che i problemi di breve termine possono essere superati dal coordinamento degli obiettivi, che il collegamento e l'armonizzazione sono le vie da percorrere. A Oporto si è detto «no» alla rassegnazione a un facile egualitarismo, «si» allo spirito creativo, al di là della fragilità e debolezze delle nostre istituzioni, compresa l'Europa.

Questo il senso del rapporto conclusivo della Conferenza, presentato dal Rettore della Università di Oulu (Finlandia).

S.A.

University research on European integration, Bulletin n. 12, Commissione delle Comunità europee, 1982

La dodicesima bibliografia «University research on European integration» (pp. 456) comprende i risultati delle ricerche realizzate dai professori del Centro di stu-

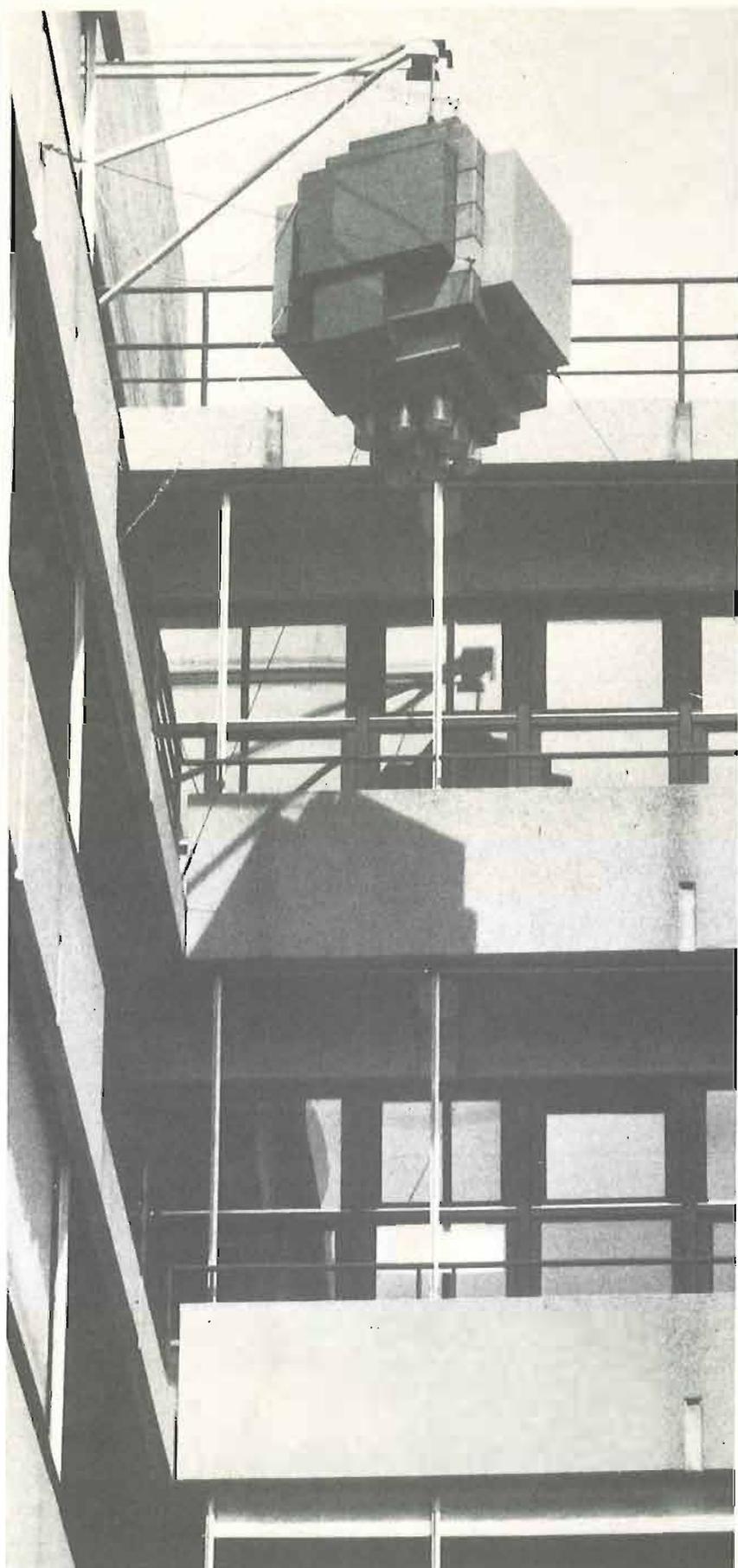
di europei dell'Università di Lovanio dal primo dicembre 1981 al primo giugno 1982.

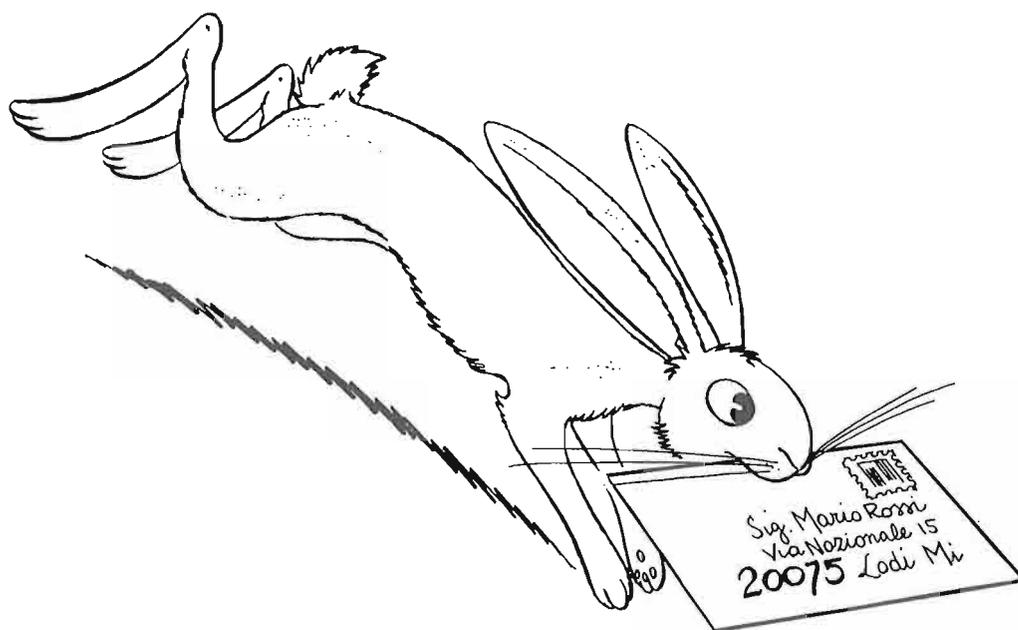
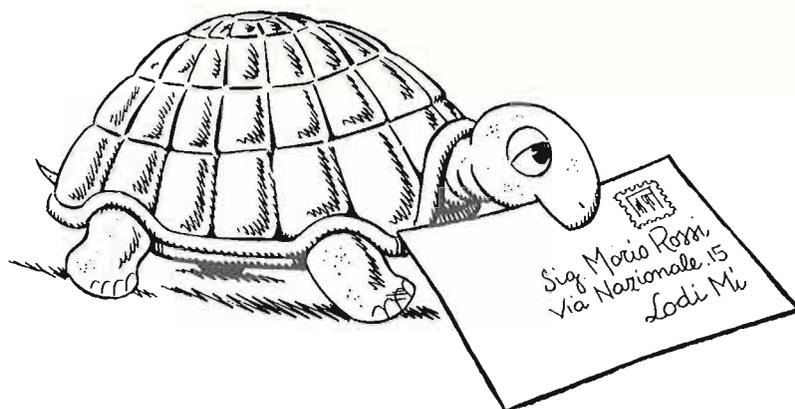
I temi più trattati sono le relazioni esterne della Comunità Europea (14%), la concorrenza (9%), la politica agricola comunitaria (8%), i temi monetari e finanziari (8%).

Una novità importante da segnalare riguarda l'indice, non tanto per l'elencazione delle Università, facoltà e centri universitari che sono serviti da quadro generale alle ricerche recensite in questa dodicesima bibliografia, quanto per le Università e i centri di ricerca con i quali gli autori dell'inchiesta sono in contatto dal 1979.

Gli autori segnalano anche l'esistenza di una banca di dati relativa alle ricerche universitarie sull'integrazione europea (chiamata EUREKA), che possiede informazioni sui professori e ricercatori universitari specializzati nell'integrazione europea e sulle 8.000 ricerche già realizzate in questo campo, e già segnalate nei dodici numeri di «University research on European integration».

R.S.





...usa il Cap!

Rende piú celere il recapito sia nella
lavorazione meccanizzata che manuale



AZIENDA DI STATO PER I SERVIZI TELEFONICI

TELESELEZIONE EUROPEA e MEDITERRANEA



I FRATELLI PALOMBI EDITORI TRA PREZIOSISIMI CULTURALI E ATTUALITÀ

+S·P·Q·R·

La collana delle « Guide Rionali di Roma », promossa dall'Assessorato Belle Arti e problemi della cultura, viene curata dalla Casa Editrice Fratelli Palombi, sotto la direzione del Prof. Carlo Pietrangeli. Essa ha lo scopo di fornire una « attrezzatura culturale » per ogni rione della città, facilitando, la visita di monumenti e di ambienti monumentali che non sono talvolta sufficientemente conosciuti dal pubblico. Le Guide sono concepite per compiere un itinerario stradale; non mancano peraltro notizie per quello che è contenuto nelle chiese, nei palazzi, nei monumenti, nei musei. Ogni guida contiene: una pianta del Rione, notizie particolari per la visita del Rione, premessa, notizie statistiche, confini, stemma, introduzione, guida, referenze bibliografiche, indice topografico.

LE PRENOTAZIONI E LE ORDINAZIONI
DEVONO ESSERE INDIRIZZATE A:

ORGANIZZAZIONE RAB s.r.l.

Casella Postale 30101 - 00193 Roma 47
Tel. (06) 6381177 - 632595 - c/c Postale 78169000

GUIDE RIONALI DI
ROMA



FRATELLI PALOMBI EDITORI

A CURA DELL'ASSESSORATO ALLA CULTURA

Orientamento universitario: le pagine di apertura lo ridisegnano - tra indagini e proposte - secondo un nuovo, piú complesso profilo. Esso non viene ad esaurirsi in un unico punto, ma si snoda lungo un vero e proprio itinerario a circuito completo, che, partendo dal momento dell'opzione a livello di scuola secondaria, mira al sostegno circostanziato e motivante lungo l'arco degli anni accademici, per affacciarsi, infine, verso un'ultima prospettiva, il mondo del lavoro.

La transizione alla vita attiva, cosí com'è vissuta in alcuni paesi europei, è in effetti un altro clou di questo numero, che ospita interventi-inchiesta sul problema dello sbocco professionale inteso nella sua duplice polarità: qualificazione personale e diritto all'autorealizzazione; crisi economiche, capacità occupazionale collettiva, esigenze sociali. Accanto ad angoli di interesse specificamente italiano, come la riforma delle Facoltà di Architettura e di Scienze Agrarie, il riassetto degli Osservatori, o l'ampia carrellata di innovazioni legislative - sintomi tutti di un clima di continua attenzione per la realtà accademica - sfilano le consuete panoramiche dal mondo. In primo piano questa volta sono gli appunti d'insieme sul futuro planetario dell'istruzione ed il tema, sempre appassionante, della cooperazione interuniversitaria: segno concreto, quest'ultima, di estrema vivacità culturale, all'insegna del reciproco confronto di valori umani.