

UNIVERSITAS

STUDI E DOCUMENTAZIONE DI VITA UNIVERSITARIA

9

Anno IV

luglio-settembre 1983
Fratelli Palombi Editori

*La cooperazione universitaria con
i paesi emergenti*

De Antoniis/Livi/Schott/Malesani/Farri/Chan

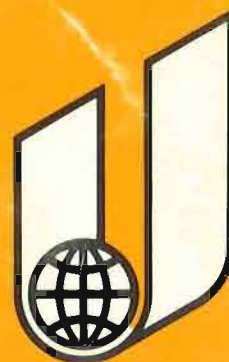
«Misión de la Universidad»

Gómez Pérez

Studenti PVS. Tappa Europa

Finocchietti

*L'ammissione ad Odontoiatria
Medicina: l'altra faccia della crisi
Progetto PRIUS
Rapporto USA*





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. Martin MEYERSON

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. Alessandro CORTESE DE BOSIS

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
Emanuele LOMBARDI
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
00100 ROMA 47
C/C POSTALE 78169000
Tel. (06) 6381177-632595

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/La cooperazione universitaria con i paesi in via di sviluppo

Un possibile sviluppo
di Roberto De Antoniis 3

Il ruolo della Comunità Europea
di Giovanni Livi 9

Lomé II: l'articolo 141 della convenzione 13

Strutture di coordinamento
di Paul Schott 19

Le iniziative italiane
di Pierluigi Malesani 21

Un approccio metodologico
di Umberto Farri 27

A perspective on development aid
in the university sector
by Stephen Chan 33

NOTE ITALIANE

La popolazione studentesca universitaria
di Maria Luisa Marino 38

Tre domande
al Ministro della pubblica istruzione 41

L'ammissione ad Odontoiatria
di Giorgio Segré 42

Il progetto PRIUS 46

Ricerca: strutture, organico, interscambi
di Paolo Blasi 47

DIMENSIONE MONDO

RASSEGNA
Rapporto USA 51

Crisi economica e mobilità 54

ORGANISMI INTERNAZIONALI

Europa uguale cultura da condividere 55

CONSIGLIO D'EUROPA. 44^a Sessione del Consiglio
di Cooperazione culturale - Una tavola rotonda -
UNESCO-CEPES. Inchiesta sull'«educazione perma-
nente»

IL DIBATTITO

Medicina: l'altra faccia della crisi
di Gaetano Salvatore 58

Un universitario d'eccezione
di Rafael Gómez Pérez 61

L'ANGOLO DELLE RICERCHE

Studenti PVS. Tappa Europa
di Carlo Finocchietti 53

CRONACHE CONGRESSUALI

La cooperazione scientifica
tra le università mediterranee
di Luigi Ambrosi 68

La mozione finale della conferenza 69

COMMENTI DI GIURISPRUDENZA

a cura di Ida Mercuri e Guido Romano 71

ATTIVITA' PARLAMENTARE E AMMINISTRATIVA

DOCUMENTAZIONE/Il decreto sulla ripartizione
delle cattedre 73

Statuto della Comunità
delle università mediterranee 76

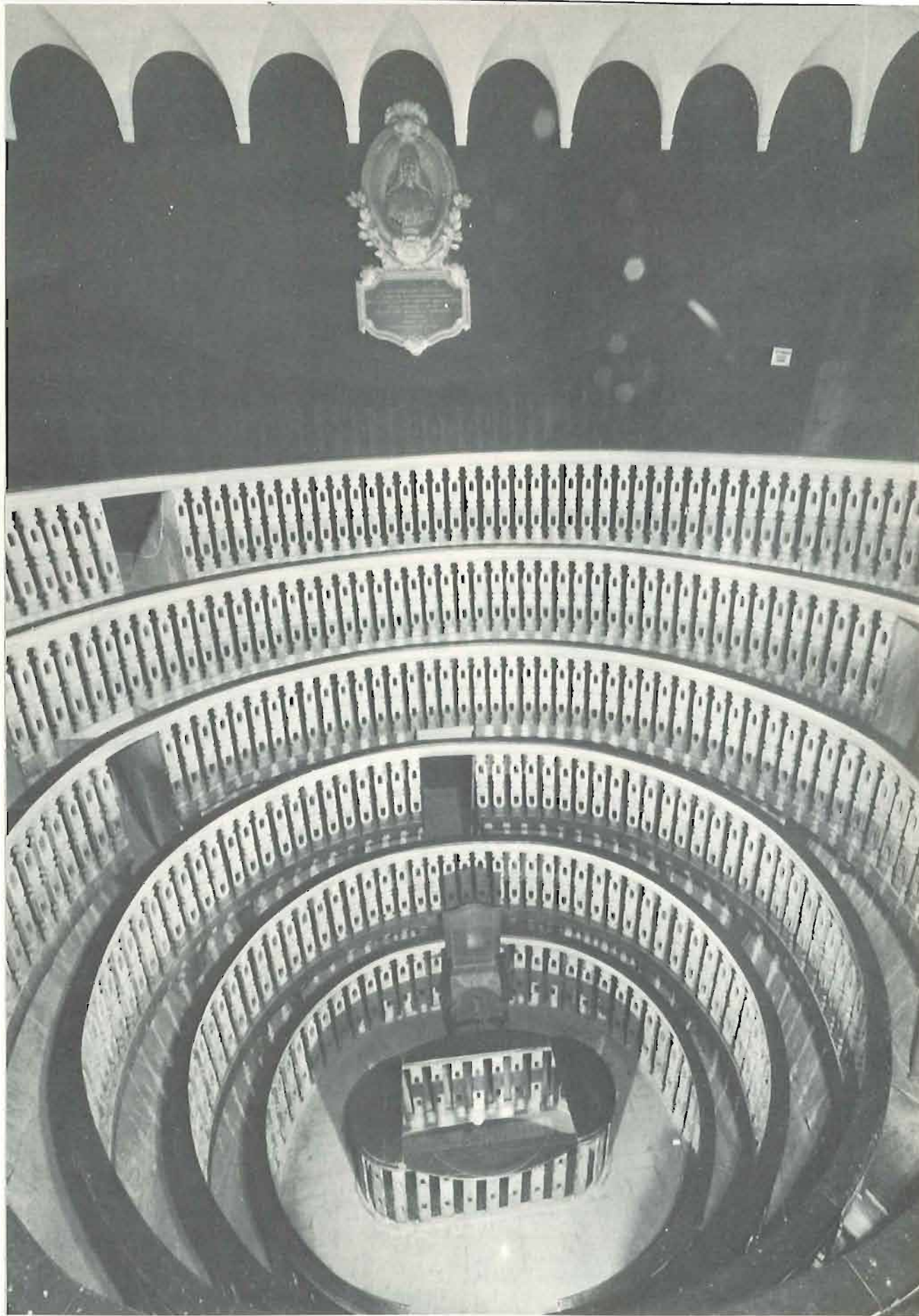
BIBLIOTECA APERTA

LIBRI 78

RIVISTE 79

BIBLIOGRAFIA/«Open University» 82

Le fotografie di questo numero illustrano l'Università di Padova.



Palazzo del Bo: il teatro anatomico di Girolamo Fabrici d'Acquapendente (1594)



UN POSSIBILE SVILUPPO

di Roberto De Antoniis

Una comunità «internazionale»

Tra le caratteristiche peculiari del sistema universitario ce n'è una che è rimasta costante negli otto secoli di vita dell'istituzione: il suo internazionalismo. Parlando della nascita dell'Università di Bologna, il Verger⁽¹⁾ ricorda che, alla fine del XII secolo, rafforzandosi l'autorità comunale dopo la morte del Barbarossa, ai docenti dell'Ateneo bolognese venne richiesto di impegnarsi sotto giuramento a non andar mai ad insegnare fuori di Bologna. «Negli stessi anni, in compenso, gli studenti, almeno quelli stranieri, si raggrupparono per difendersi, visto che la garanzia imperiale non era più sufficiente; essi, infatti, non erano membri del comune e quindi non potevano riceverne la protezione. Era dunque necessaria un'associazione che assicurasse la sicurezza reciproca e negoziasse col comune la concessione di privilegi. Dopo varie incertezze le «societates» o «universitates» studentesche si ridussero a due, quelle dei Citramontani (gli italiani non bolognesi) e degli Ultramontani (i non italiani), a loro volta suddivisi in un certo numero di «nazioni». Se è vero, quindi, che l'università è nata come comunità internazionale, e non soltanto nella sua componente studentesca, è altrettanto vero che mai, durante la sua lunga storia

— che è poi la storia della nostra civiltà —, l'università si è isolata in una visione esclusivamente nazionalistica dell'elaborazione della cultura, neppure quando, nella prima metà del secolo scorso, i sistemi universitari dei vari Stati europei sono venuti a realizzarsi come parte di sistemi educativi nazionali, con finalità ben delineate nell'ambito dello sviluppo complessivo delle società di cui erano espressione.

In altre parole, l'università moderna è sorta e si è sempre più caratterizzata non solo come fulcro dei vari sistemi educativi nazionali ma anche, e soprattutto, come anello di congiunzione tra varie culture e come punto di coagulo, particolarmente negli anni più recenti, di processi di sviluppo culturale e di concrete sperimentazioni in quei settori della ricerca scientifica che comportano una cooperazione articolata e notevolmente complessa tra studiosi di varia formazione culturale e scientifica. La società attuale non può quindi prescindere, per il suo sviluppo, dall'apporto culturale e scientifico che l'istituzione universitaria realizza, soprattutto attraverso una stretta collaborazione internazionale, per mezzo della quale vengono rese possibili una più avanzata circolazione delle idee ed una reale elaborazione critica della cultura, nonché una ricerca scientifica di alto livello, in grado di determinare un reale e duraturo progresso.

Una maggiore flessibilità strategica ed il rispetto degli humus tradizionali potranno fare dell'istituzione accademica non solo il futuro coagulo di un'«Europa delle università», ma anche un fattore trainante nel dialogo Nord-Sud.

Collaborazione interuniversitaria

Quando si parla di università e, in particolare, della sua importanza per la società che la esprime non può prescindersi, quindi, dalla considerazione che tale importanza è direttamente proporzionale alla qualità ed alla quantità della collaborazione internazionale che l'istituzione riesce a promuovere ed a realizzare. Non è esagerato dire che questa collaborazione è uno degli aspetti più importanti della vita universitaria e che essa è senz'altro il metro più attendibile per valutare l'impatto che l'istituzione riesce ad avere nel contesto sociale che la esprime.

Nonostante l'importanza che la collaborazione universitaria internazionale ha raggiunto non è però possibile, a mio avviso, tentare una sua definizione concettuale, proprio perché si tratta di attività molteplici, regolate anche in maniera molto diversificata, che riflettono un aspetto evolutivo della realtà socio-culturale. Mi sembra possibile, invece, ed estremamente importante, tentare di comprendere in che cosa consista la collaborazione interuniversitaria, quale ne siano i possibili referenti sovranazionali e quali possano essere le idee nuove e le possibili future realizzazioni che ne caratterizzino lo sviluppo, in un contesto di evoluzione complessiva della società, di cui l'istituzione universitaria è sempre un

1) J. Verger: «Le Universités du moyen-âge», trad. it. M. D'Andrea; «Il Mulino», Bologna, 1982, pag. 73.

elemento di vitale importanza. Ovviamente, nelle loro linee generali, si può senz'altro affermare che le attività di collaborazione interuniversitaria consistano essenzialmente nella realizzazione di progetti comuni nel campo della ricerca scientifica avanzata: soprattutto nei settori di base, e nella messa in opera di attività didattiche che comportino un aumento reale della mobilità sia di docenti che di studenti. Mobilità che si vuol favorire anche attraverso il riconoscimento reciproco di titoli accademici e di periodi di studio. Naturalmente, qui si sta parlando delle attività di collaborazione che vengono generalmente realizzate da università di vari paesi, sia sulla base di accordi culturali a livello nazionale, che sulla base di «joint ventures» dirette tra le varie istituzioni universitarie; su quali siano le tendenze emergenti per aprire nuove prospettive alla cooperazione interuniversitaria mi soffermerò in seguito.

L'importanza enorme che la collaborazione interuniversitaria ha assunto negli ultimi quindici o venti anni ha comportato un notevole aumento dell'interesse di varie organizzazioni internazionali per tale argomento, che costituisce l'oggetto di sempre più frequenti conferenze e dibattiti tendenti ad esaminare i vari aspetti e problematiche. Tuttavia, appare sempre più chiaro che è molto difficile in sede di Comunità Europea — o anche in sede UNESCO, OCSE o di Consiglio d'Europa —, predisporre piani comuni ed idonee strategie per migliorare la collaborazione interuniversitaria, la cui importanza non viene mai ovviamente messa in discussione.

Per una politica comunitaria

Sta di fatto che è estremamente difficile impostare una politica comunitaria in questo settore, anche se l'importanza di compiere sforzi per aumentare la mobilità studentesca e dei docenti tra le università dei paesi membri della CEE è un argomento perennemente all'ordine

del giorno, come pure la problematica relativa al riconoscimento accademico dei diplomi e dei periodi di studio universitari. Passi concreti su questa via non se ne sono compiuti; solo in sede UNESCO sono state approvate alcune convenzioni regionali sul riconoscimento accademico dei diplomi universitari ma la loro applicazione concreta è tecnicamente molto difficile a causa delle differenze tra i vari ordinamenti nazionali in materia. Su questo punto appare pienamente condivisibile lo scetticismo espresso da Banks(2) quando dice che «è quasi inevitabile la conclusione secondo cui, a livello governativo, a Strasburgo o a Bruxelles, iniziative politiche rilevanti non si sono poste seriamente il quesito su quali fossero le priorità da tener presente per sviluppare una più grande convergenza tra i nostri sistemi educativi senza pregiudizio per l'identità e gli interessi nazionali». Proprio in una considerazione del genere credo che si possa trovare la spiegazione delle difficoltà cui si va incontro quando si intende gettare le basi di una valida politica sovranazionale in materia di cooperazione interuniversitaria. Non si è mai tenuta nel debito conto l'importanza di non forzare situazioni culturali molto diverse per tentare di imporre soluzioni che siano volte a privilegiare una omogeneità culturale assolutamente inesistente. D'altra parte, è facile concordare con Böning(3) quando dice che non esiste «un'Europa delle università» e che la cooperazione interuniversitaria è strettamente correlata alle relazioni politiche interstatali. In realtà, nei vari paesi europei non esiste una tradizione culturale comune che possa giustificare una politica di omogeneizzazione

delle strutture universitarie tale che possa facilitare in tal modo la collaborazione interuniversitaria.

Ben altre sono le strade da battere e queste vie, ovviamente praticabili a maggior ragione quando si tratta di realizzare la cooperazione tra università di continenti diversi, partono tutte da un'esigenza fondamentale: la cooperazione interuniversitaria può svilupparsi veramente quando si rispettano i diversi «humus» culturali in cui le varie istituzioni hanno affondato le proprie radici. Se si osserva il problema da questo punto di vista, appare chiaro che la cooperazione interuniversitaria può più adeguatamente svilupparsi nell'ambito di accordi nazionali bilaterali o di accordi diretti tra le istituzioni universitarie.

Una strategia flessibile

Si tratta, in altri termini, di utilizzare strategie più flessibili, che siano in grado di tener conto delle reali situazioni politico-sociali e che, quindi, mettono in opera ipotesi di cooperazione basate su attività sicuramente realizzabili perché imperniate su concrete e limitate intese. È importante poi considerare che sulla base di accordi flessibili non si corre il rischio di prospettare ipotesi che non tengano conto di situazioni culturali concrete molto spesso non riconducibili ad un quadro omogeneo. D'altra parte, non è certo l'omogeneità culturale che garantisce lo sviluppo della collaborazione interuniversitaria, ma una chiara visione della situazione politico-culturale che prenda atto delle diversità esistenti e, senza forzare minimamente la situazione reale, si sforzi di mettere a punto strategie concretamente praticabili.

Tenendo ben presente, quindi, l'importanza di avere come punto di riferimento, per la realizzazione della cooperazione interuniversitaria internazionale, un quadro tecnico-giuridico che consenta la necessaria flessibilità, mi sembra opportuno considerare quali tendenze emergano per la pratica applicazione di

2) J. Banks: «European Co-operation in Education» in «*European Journal of Education*», vol. 17, n. 1, 1982, pag. 12.

3) E. Böning: «Thoughts on the Further Development of European Co-operation in Higher Education» in «*European Journal of Education*», cit. pag. 17.

ipotesi di collaborazione che superino gli schemi tradizionali del reciproco riconoscimento di titoli, che troppo spesso rischia di risolversi in una valutazione formalistica e fondamentalmente burocratica, e la concezione puramente formale della mobilità, che consiste essenzialmente nel ritenere sufficiente lo scambio di «visiting professors» e di qualche studente per realizzare un'efficiente ipotesi di collaborazione.

Al di là del formalismo

Se si prende atto con la dovuta attenzione del fatto che i sistemi universitari sono generalmente molto differenti nei vari paesi, anche con radici culturali comuni, perché essi riflettono le diverse situazioni sociali e politiche, appare superata la concezione del riconoscimento o dell'equivalenza dei titoli. È perfettamente inutile pensare di rendere formalmente equivalente quello che tale sostanzialmente non è. Non può, inoltre, di certo considerarsi un'operazione culturalmente valida quella che pretende di uniformare metodologie didattiche e sperimentazioni curriculari. È molto più corretto ed utile rendersi ben conto delle differenze esistenti, sul piano culturale ed organizzativo, tra i vari sistemi universitari e studiare strategie di collaborazione che tengano conto di tali differenze. La buona riuscita di esperimenti di collaborazione è, infatti, più che altro affidata alla reale conoscenza del sistema organizzativo e didattico dell'università con la quale si intende collaborare ed alla predisposizione di chiari protocolli di intesa, la cui interpretazione non lasci spazio ad equivoci. Naturalmente, è importante usare strumenti giuridico-formali idonei, la cui caratteristica dovrebbe consistere nel non essere appesantiti da clausole rigide, più attente al formalismo burocratico che alla concreta applicabilità.

Concretamente, uno strumento che potrebbe rivelarsi veramente molto utile per mettere a punto realistiche ipotesi di cooperazione interuniversitaria, sotto

l'aspetto più squisitamente didattico e formativo, è la realizzazione dei cosiddetti «programmi integrati di studio».

I «programmi integrati»

La formula è abbastanza nuova e si sta attualmente sperimentando in sede CEE. Si tratta, in sostanza, di predisporre accordi interuniversitari che contemplino la realizzazione, tra due o più università di paesi diversi, di attività formative in comune, che lascino inalterate le peculiarità didattiche di ogni singolo ateneo e che, soprattutto, evitino qualsiasi tentativo di omogeneizzazione culturale. Tali attività si rivolgono, ovviamente, agli studenti delle università interessate che hanno la possibilità di innestare, sulla preparazione ricevuta nell'università di provenienza, corsi seguiti in università straniere e finalizzati alla realizzazione di un'acquisizione globale di possibilità formative opportunamente integrate. I corsi di studi comuni possono naturalmente svolgersi sia a livello «undergraduate» che a livello «postgraduate», con una vastissima gamma di piani di studio e di metodologie didattiche. Questo tipo di attività sembra poter conseguire obiettivi concreti nel campo della collaborazione universitaria internazionale, perché è tesa a raggiungere il duplice scopo di integrare l'attività didattica tra atenei stranieri senza tuttavia tentare forzature con pretese di impossibili omogeneizzazioni culturali.

Occorrono, logicamente, sul piano normativo, opportuni strumenti che incoraggino queste possibili attività di collaborazione, soprattutto evitando irrigidimenti formali. Da questo punto di vista, la riforma universitaria italiana, recentemente varata ed ancora in fase sperimentale, prevede una normativa convenientemente flessibile che potrà rivelarsi un ottimo strumento per migliorare la collaborazione interuniversitaria. È proprio grazie alla flessibilità di tale normativa che, ad esempio, è stato possibile realizzare tra l'Italia e la Francia un accordo a

livello governativo che imposta, dal punto di vista tecnico-giuridico, l'istituzione di corsi di studio integrati tra le università dei due paesi.

Per quanto attiene al miglioramento di attività comuni tra università di diversi paesi nel campo della ricerca scientifica non si tratta, invece, di ipotizzare nuove strutture sul piano tecnico, ma di porre la massima attenzione nello scegliere obiettivi ben precisi, sulla base di «joint ventures» estremamente chiare sul piano formale, sia per quanto si riferisce agli impegni rispettivi da assumere che agli scopi che si intendono perseguire, e la cui realizzazione va sempre opportunamente verificata.

Gli scambi giovanili

Quando si parla, poi, di nuovi possibili tipi di collaborazione universitaria internazionale, non va dimenticato che attualmente è molto importante realizzare attività comuni che tendano, come fine principale, a migliorare la reciproca comprensione, sul piano culturale, tra le giovani generazioni. Si rivelano particolarmente utili, quindi, gli scambi giovanili, sempre imperniati sulla permanenza presso università straniere, non strettamente finalizzati al conseguimento di specifiche qualificazioni formative ma all'acquisizione, attraverso la frequenza di corsi universitari per brevi periodi, di più ampie conoscenze delle specificità culturali del paese ospite. Questo tipo di collaborazione interuniversitaria si basa su una concezione nuova delle finalità che nella società attuale si assegnano all'istituzione universitaria, la quale è vista anche come un importantissimo canale di comunicazione culturale in senso generale, oltre che come dispensatrice di formazione specifica⁴⁾. Questo nuovo tipo

4) Questo tipo di collaborazione è stato discusso, sul piano tecnico-politico generale, in una riunione di esperti dei sette paesi più industrializzati, tenutasi a Williamsburg dal 22 al 26 gennaio 1983.

di collaborazione potrà chiaramente esplicitare una funzione importantissima sul piano socio-culturale soltanto se sarà sorretto da una netta volontà politica generale che intenda esaltarne le possibilità.

Il contesto Nord-Sud

C'è un ultimo aspetto della collaborazione internazionale universitaria che va ricordato per la sua importanza soprattutto in prospettiva; si tratta del ruolo che l'università dei paesi sviluppati deve rivestire nell'ambito delle relazioni con i paesi in via di sviluppo. In questa sede l'argomento viene soltanto ricordato, per completare l'esposizione sulla prospettiva della cooperazione interuniversitaria, ma va comunque segnalata l'attività che le università dei paesi sviluppati svolgono per il riequilibrio delle risorse culturali e scientifiche tra il Nord ed il Sud del pianeta(5). È chiaro che le modalità di cooperazione interuniversitaria con i paesi in via di sviluppo sono di tipo particolare, essendo volte essenzialmente ad attività di organizzazione di strutture educative nel paese con cui si collabora ed alla realizzazione di miglioramenti concreti nei vari settori della realtà sociale sulla quale si opera. È sempre più importante, quindi, porsi il quesito su cosa sia specificamente necessario perché i paesi industrializzati, ed in particolare le loro istituzioni di insegnamento superiore, riescano a rafforzare le capacità scientifiche e tecnologiche dei paesi in via di sviluppo. Secondo Coombs(6) «certamente, la risposta non può limitarsi a con-

sigliare di accelerare il trasferimento delle tecnologie più avanzate di paesi sviluppati a quelli in via di sviluppo; questo significherebbe solo esacerbare i problemi di disadattamento, di dipendenza e di distorsioni socio-economiche risultanti appunto dal fatto che queste tecnologie non sono «appropriate» alle condizioni locali. Nè sembra convincente il suggerimento di raddoppiare gli sforzi delle università e delle altre istituzioni di istruzione superiore dei paesi sviluppati per fornire un aiuto sostanzioso alle omologhe facoltà scientifiche e tecniche dei paesi emergenti, avvalendosi dei tradizionali programmi di scambio». In questo campo sembra essere indispensabile usare un approccio diverso per la soluzione dei problemi che si pongono. In particolare, le istituzioni universitarie dei paesi sviluppati dovrebbero essere preparate a fornire «dai propri ranghi una consistente schiera di uomini dotati di mentalità scientifica creativa, che, oltre ad essere professionalmente competenti nel proprio campo specifico, siano capaci di accantonare le proprie aspirazioni culturali, i propri preconcetti economici e tecnici, per andare a lavorare, su un piede di parità, con i propri omologhi dei paesi in via di sviluppo, nell'intento di trovare soluzioni adeguate a sia pure importanti problemi, ma tali solo nel realistico contesto economico e culturale dei paesi ospitanti»(7). In altri termini, le istituzioni universitarie dei paesi sviluppati debbono sforzarsi di lavorare con omologhe istituzioni dei paesi in via di sviluppo sulla base di una assoluta parità culturale e sforzandosi di trovare soluzioni tecniche adeguate a problemi e situazioni che non possono essere affrontati con metodologie usuali.

Un esempio concreto di collaborazione fruttuosa in questo settore può considerarsi quella messa in atto in questi ultimi anni tra diverse università italiane e l'Università Nazionale So-

mala, collaborazione che sta consentendo gradualmente, ma speditamente, a tale istituzione di provvedere autonomamente a gestire vitali servizi per il paese.

Fantasia, conoscenza, creatività

Quali conclusioni, dunque, possono trarsi dalle considerazioni svolte? La prima mi sembra essere quella che le prospettive della collaborazione universitaria internazionale sono strettamente legate alla capacità delle istituzioni responsabili di agire con fantasia nel cercare e trovare soluzioni tecniche adeguate a situazioni contingenti non sempre facilmente prevedibili. Battere nuove strade in questo campo può spesso significare sbloccare situazioni di stallo causate troppo spesso dall'incapacità di comprendere situazioni sociali e culturali con le quali non si ha consuetudine. Per realizzare tutto ciò bisogna avere la piena coscienza e l'umiltà, vorrei dire, di riconoscere che anche con istituzioni universitarie profondamente diverse, per situazioni culturali e metodologie di lavoro, da quelle che ci sono più familiari, si può collaborare in maniera fattiva, purché, appunto, si prenda atto di tali diversità. La seconda conclusione sulla quale vorrei soffermarmi è che la cooperazione interuniversitaria viene posta in un'ottica nuova, e più aderente ai bisogni della società attuale, se la si considera come punto focale dello sviluppo, inteso non tanto come crescita economica, ma come ampliamento della conoscenza dell'uomo e della sua creatività(8).

5) Per l'Italia l'attività in questo settore è svolta, oltre che dalle competenti autorità governative, anche dall'Istituto per la Cooperazione Universitaria (ICU).

6) Ph. H. Coombs: «Crisi mondiale dell'educazione e problemi presenti e futuri». Rapporto provvisorio tradotto e commentato da G. Martinoli in «Quindicinale di note e commenti», CENSIS, n. 367/368 - 1° novembre 1981 — pag. 1038. Cfr. anche in UNIVERSITAS n. 6 (ottobre-dicembre 1982), S. Addamiano, «Il futuro dell'istruzione nel mondo».

7) Ph. H. Coombs: *op.cit.* pag. 1039.

8) Su questo punto vedasi la relazione di J. Ospina Ortiz: «Posibles formas futuras para la cooperación universitaria: propuesta de alternativas» tenuta al Simposio sulla cooperazione interuniversitaria presso la «Florida International University» di Miami, 10-11 novembre 1980.

abstract

International university cooperation: reflections on possible development

Internationalism is a constant feature of the university throughout the eight centuries of its existence, a dimension which helps to evaluate the impact of such an institution on the social context. But it is also hard to provide any one definition, since the ways in which cooperation between universities takes place are so varied.

In general, these are common projects in the field of advanced scientific research, especially in the most important sectors, and in the setting up of teaching activities which involve a greater degree of mobility for teachers and students, this being encouraged by the reciprocal acknowledgement of academic qualifications and study periods.

But is a supernational strategy of cooperation a possibility? The poor results obtained here by organisms such as the UNESCO, the EEC and the Council of Europe are, according to some authors mentioned by De

Antoniis, the fault of a search for solutions based on principles of cultural homogeneity which does not exist: a common university system throughout Europe is a rather distant goal and therefore inter-university cooperation can only make progress where the different types of cultural «humus» in which the various institutions have their roots are respected. And so cooperation founded on national bilateral agreements and direct agreements between universities is more satisfactory.

The author points out current trends aimed at freeing the contents of inter-university cooperation from the traditional pattern of reciprocal acknowledgement of qualifications and student and teacher exchanges. It would be better to apply strategies for cooperation which take into account the differences between university systems and which are particularly concerned with

training and educational aspects, like the «common study programmes» with which the EEC have been experimenting for a few years. The position occupied by young people in the context of international cooperation is of particular importance, since it is through them that understanding between generations and different cultures may be improved: so more frequent exchanges, with periods spent in foreign universities which are not aimed at the acquisition of specific academic qualifications, but rather at gaining a better understanding of the particular culture of the host country are to be hoped for.

Finally, universities in developed countries must try to work with their counterparts in developing countries on the basis of an absolute cultural equality and make an effort to find suitable technical solutions to problems which cannot be tackled by the usual methodologies.

résumé

La coopération universitaire internationale: réflexions sur un développement possible

L'«Internationalisme» est une caractéristique constante de l'université dans ses huit siècles de vie, une dimension qui aide à évaluer l'impact de cette institution dans le contexte social. Mais il s'agit aussi d'un concept à propos duquel il est difficile de donner une définition univoque, étant donné la

grande variété de modalités de développement de la coopération entre les universités.

Dans l'ensemble, il s'agit de réaliser des projets communs dans le domaine de la recherche scientifique avancée, surtout dans les secteurs de base, et dans la mise en place d'activités didactiques, qui entraînent

une plus grande mobilité d'enseignants et d'étudiants à favoriser même à partir de la reconnaissance réciproque de titres académiques et de périodes d'études.

Une stratégie supranationale de coopération est-elle toutefois possible? Le peu de résultats obtenus dans cette direction

par des organismes tels que l'UNESCO, la CEE, le Conseil d'Europe, serait — selon certains auteurs cités par De Antoniis — à attribuer à la recherche de solutions basées sur une homogénéité culturelle qui n'existe pas: une Europe des universités est un but très lointain, et la coopération interuniversitaire ne peut donc se développer que là où sont respectés les différents «humus» culturels où les différentes institutions ont enfoncé leurs racines. Une coopération basée sur des accords nationaux bilatéraux ou sur des accords directs entre universités est alors plus facile. L'auteur présente les tendances qui existent pour débloquer les contenus de la coopération inter-universitaire du schéma

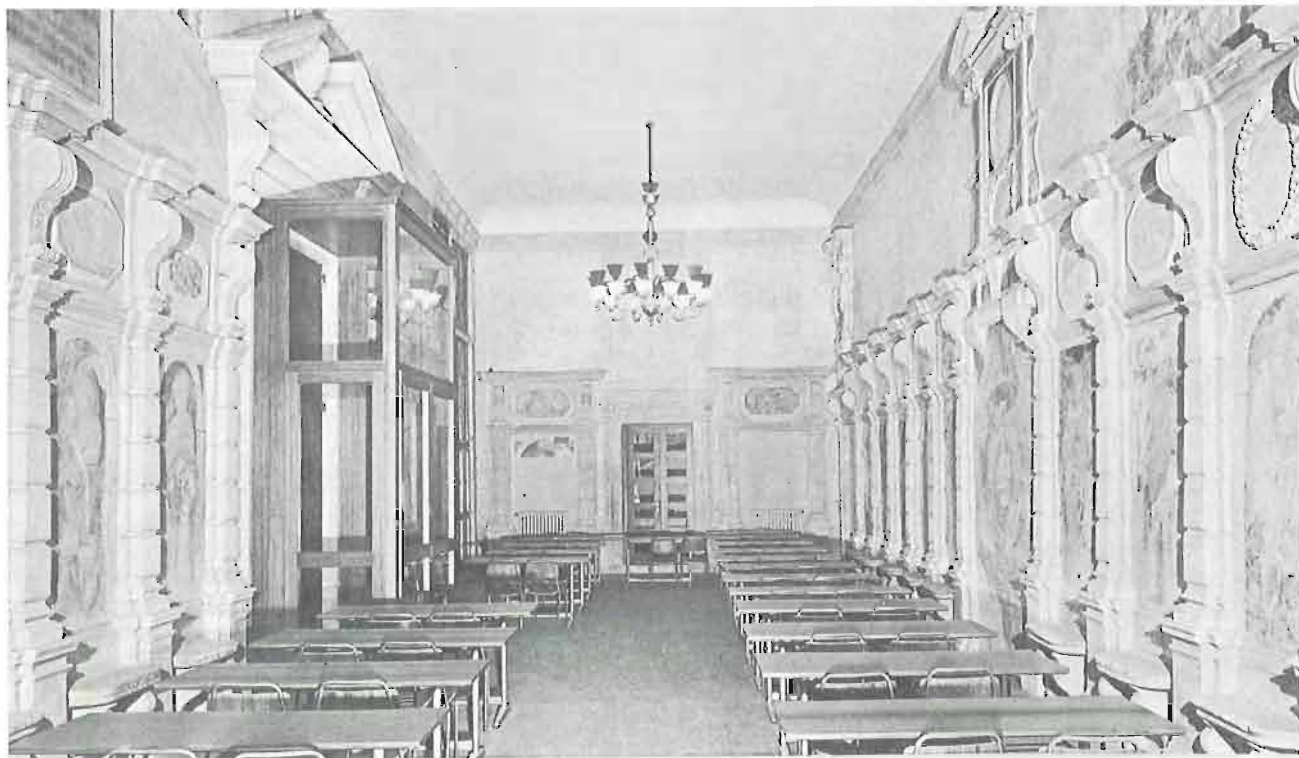
traditionnel de la reconnaissance réciproque des titres et de l'échange d'enseignants et d'étudiants.

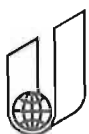
Il vaudrait mieux appliquer des stratégies de coopération qui tiennent compte des différences existant entre les systèmes universitaires, et visent les aspects de formation et didactiques, tels que les «programmes communs d'étude» à l'essai depuis quelques années au sein de la CEE.

Une place importante dans le domaine de la coopération internationale doit être réservée aux jeunes, pour améliorer la compréhension entre les générations et les cultures différentes: il serait donc souhaitable de voir un renforcement des échanges à travers

une permanence dans des universités étrangères; échanges non finalisés à l'obtention de qualifications académiques spécifiques, mais à l'acquisition d'une meilleure connaissance dans la spécificité culturelle du pays hôte.

Enfin, les institutions universitaires des pays industrialisés doivent s'efforcer de travailler avec des institutions homologues des pays en voie de développement sur la base d'une parité culturelle absolue et en s'efforçant de trouver des solutions techniques appropriées à des problèmes et à des situations qui ne peuvent pas être affrontées à partir de méthodologies habituelles.





IL RUOLO DELLA COMUNITA' EUROPEA

di Giovanni Livi

Responsabile della Direzione Africa orientale e australe - Oceano indiano, presso la Direzione Generale dello Sviluppo della Commissione delle Comunità Europee

Il contributo allo sviluppo del mondo universitario europeo

Le università europee hanno portato un contributo importante alla realizzazione di programmi di educazione e di formazione a favore dei paesi in via di sviluppo nell'ambito dell'attività di cooperazione della Comunità europea. Tale contributo è destinato ad ampliarsi alla luce dei nuovi orientamenti della politica comunitaria di sviluppo presentati nel 1983 dalla Commissione delle Comunità europee, specie in vista del negoziato tra la CEE ed i paesi ACP (63 Stati d'Africa, dei Caraibi e del Pacifico).

Il ruolo fondamentale del fattore umano, dell'educazione tradizionale, della formazione dei quadri a tutti i livelli, della ricerca, sono stati oggetto di analisi e studi più attenti nel corso degli ultimi anni da parte di tutti gli organismi internazionali e della Comunità stessa(1).

1) «Evaluation, Formation et Enseignement» in «Le Courrier» n. 80, Juillet-Août 1983, pag. 83.

— Cfr. «Le Développement accéléré en Afrique au Sud du Sahara». Programme indicatif d'action. Washington. Septembre 1982.

Gli studi e le ricerche condotte da Teodoro Schultz e da Sir Arthur Lewis sui rapporti tra educazione e formazione nel processo di sviluppo hanno ricevuto un riconoscimento al più alto livello, con l'assegnazione del Premio Nobel per l'economia nel 1979. Nell'aprile del 1983 il Professor Schultz ha sviluppato un approfondito studio sulla formazione in campo rurale, insistendo sulla necessità di valorizzare il «fattore uomo» nelle campagne, poiché il 75% della popolazione del Terzo Mondo vive in ambito rurale e troppo spesso le azioni di formazione e di educazione di base sono state trascurate o neglette(2).

La valutazione dei programmi di educazione e di formazione — comprendenti la costruzione di

— «Principe de base résultant de l'évaluation retrospective des opérations financières dans le secteur de l'enseignement et de la formation». Réunion d'experts ACP-CEE. Addis-Abéba. 19 mars 1982. doc. VIII/740/81 Final.

2) Atti del Congresso internazionale «Lo sviluppo dei popoli è il nuovo nome della pace» organizzato dall'Università Cattolica del Sacro Cuore a Piacenza ed a Salsomaggiore dal 7 al 9 aprile 1983.

Nell'ambito dei rapporti CEE-PVS l'università si trasforma, da semplice centro di sapere e di scambio, in un formidabile propulsore per lo sviluppo.

università, di centri di formazione, di scuole secondarie e primarie da una parte e la formazione dei quadri o la realizzazione di campagne di alfabetizzazione dall'altra — ha riconfermato la necessità di attribuire al fattore umano un ruolo meglio definito in tutti i programmi di sviluppo.

Nel recente «Memorandum sulla politica comunitaria di sviluppo» la Commissione delle Comunità europee, seguendo ed approvando le idee del sig. Edgard Pisani, Commissario incaricato dello Sviluppo, rileva che la promozione di uno sviluppo autonomo e duraturo dei paesi del Terzo Mondo richiederà il perseguimento di una serie di obiettivi tra i quali sono indicati un «contributo allo sviluppo delle risorse umane ed alla presa in considerazione delle dimensioni culturali dello sviluppo» e anche lo «sviluppo di capacità autonome di ricerca scientifica e di applicazione tecnica»(3).

3) «Memorandum sulla politica comunitaria di sviluppo». Memorandum della Commissione delle Comunità europee presentato al Consiglio il 4 ottobre 1982. Bollettino delle Comunità europee. Supplemento 5/82.

Questi orientamenti sono stati confermati nel Memorandum che la Commissione ha inviato al Consiglio, nel marzo del 1983, per ottenere il mandato di negoziare la nuova convenzione tra la Comunità e 63 Stati ACP. La formazione a tutti i livelli, la ricerca applicata, lo sviluppo delle risorse umane, la mobilitazione e l'ampliamento del potenziale scientifico degli Stati ACP, una maggior presa in considerazione degli aspetti socio-culturali dello sviluppo, il ruolo della donna etc., figurano tra gli elementi che potranno essere indicati come prioritari nella nuova Convenzione ACP - CEE, per definire la quale inizieranno ad ottobre i negoziati a Bruxelles tra i Dieci paesi della Comunità e gli Stati ACP(4).

Il perseguimento di detti obiettivi di sviluppo, come indicati dal Memorandum del Commissario Edgard Pisani e segnatamente talune azioni di lungo respiro, come l'appoggio alle strategie alimentari o la lotta contro la desertificazione, richiederanno l'apporto ed il contributo del mondo universitario europeo. Si deve forse pensare ad uno sforzo organizzativo per rendere più efficaci gli interventi sinora realizzati.

In particolare le *strategie alimentari* si inseriscono nel Piano comunitario per combattere la fame nel mondo e consistono in un appoggio agli sforzi nazionali tesi al raggiungimento dell'autosufficienza alimentare. Alla

Gli obiettivi per la promozione di uno sviluppo autonomo e duraturo dei PVS sono, secondo il memorandum «Pisani»:

- assecondamento degli sforzi di attuazione di politiche di sviluppo autonomo;
- promozione dell'autonomia alimentare;
- contributo allo sviluppo delle risorse umane;
- sviluppo della capacità autonoma di ricerca;
- valorizzazione metodica del potenziale delle risorse naturali;
- ripristino e preservazione degli equilibri ecologici e controllo della crescente urbanizzazione.

4) Coopération CEE-ACP. «Tout pour le développement». Interview de M. Pisani, «Le Courrier» n., 79, Mai-Juin 1983, pag. 14.

base di una strategia alimentare vi è il rilancio della produzione agricola, certo, ma anche lo stoccaggio, la commercializzazione, una politica dei prezzi, un più razionale uso dell'aiuto alimentare etc. Attualmente la Comunità ha iniziato un dialogo politico per le «strategie alimentari» con il Mali, il Kenya, il Rwanda, lo Zambia ed è in trattativa con altri paesi ACP. Le università, specie le facoltà di agronomia e di economia, potranno apportare un contributo prezioso al successo delle iniziative della CEE.

La cooperazione CEE-PVS

È d'uopo ricordare brevemente che i rapporti CEE-PVS sono basati su tre tipi di accordi:

- *La Convenzione di Lomé II* che associa alla Comunità 63 paesi ACP (Africa, Caraibi, Pacifico). Essa rappresenta un patto contrattuale, firmato il 31 ottobre 1979 a Lomé, che copre il periodo 1980-85;

- *gli accordi fra la CEE e otto Stati del Sud del Mediterraneo, Magreb-Machrek*, entrati in vigore il 1 novembre del 1978 e rinnovati nell'ottobre del 1981 per 5 anni;

- *gli accordi di cooperazione in base ad un bilancio annuale con i paesi in via di Sviluppo (PVS) «non associati» d'Asia, dell'America Latina e dell'Africa* (Angola-Mozambico che non hanno ancora aderito alla Convenzione di Lomé) e con i quali la Comunità non ha un rapporto contrattuale come con i paesi ACP o quelli del Mediterraneo del Sud.

L'intervento dell'università nell'ambito dei programmi comunitari può comprendere un importante numero di azioni, e precisamente:

- *l'utilizzazione di professori oppure di istituti di ricerca* per operazioni di identificazione dei bisogni, o di assistenza tecnica, nei PVS, ed in special modo nei paesi africani;

- *la realizzazione di studi* in settori specializzati nel quadro di operazioni di assistenza tecnica;

- *la formazione di studenti bor-*

sisti dei PVS specialmente degli Stati ACP, nelle università europee, in base a risorse del FES (Fondo europeo di sviluppo) o del bilancio della Commissione per il Magreb/Machrek ed i PVS non associati;

- *l'intervento per la costruzione di università e di facoltà, oppure di centri di formazione di istruzione superiore.*

Praticamente le università dei paesi della Comunità hanno partecipato dagli inizi degli anni '60 alla formazione di quadri dei 18 SAMA (Stati africani e Malgascio associati) che firmarono con i Sei Stati Membri della CEE nel 1964 e nel 1969 le Convenzioni di Yaoundé I e II. Nei primi anni furono favoriti gli studi e le formazioni in Europa, nei Sei paesi della CEE (Francia, Germania, Italia, Belgio, Lussemburgo, Paesi Bassi), dei quadri tecnici, amministrativi e scientifici di cui i giovani paesi africani, affacciatisi alla vita internazionale con l'indipendenza negli anni sessanta, avevano bisogno. È noto infatti che molti di detti paesi al momento dell'indipendenza potevano contare sulle dita di una mano i «laureati» in grado di assumere incarichi ministeriali, pur avendo esperienza limitata. Nel contempo la Comunità, con i mezzi del FES finanziò numerose scuole di vario ordine e grado e talune università. L'ambizione di avere un'università propria è infatti strettamente legata all'affermazione dell'indipendenza in molti paesi africani in particolare e del Terzo Mondo in generale.

Con l'ampliamento della Comunità che da Sei passò a Nove membri nel 1973, con l'adesione del Regno Unito, della Danimarca e dell'Irlanda, cambiò anche il quadro geografico della collaborazione della CEE con il Terzo Mondo. Nel febbraio del 1975 veniva firmata, dopo un negoziato durato oltre diciotto mesi, la Convenzione di Lomé I (1975-1980) tra i nove paesi della CEE e 46 Stati ACP (Stati d'Africa, dei Caraibi e del Pacifico), molti dei quali antiche colonie inglesi o membri del Commonwealth (gli Stati membri della CEE sono saliti a Dieci con

l'adesione della Grecia nel 1981; gli Stati ACP sono passati da 46 a 63 con l'accessione all'indipendenza di molti paesi africani dei Caraibi e del Pacifico tra il 1975 ed il 1979).

La Convenzione di Lomé I accordò una grande importanza alla formazione ed all'educazione. Il settore sociale (educazione, formazione, sanità) rappresentò l'11% circa degli interventi del FES.

I progressi compiuti in campo educativo da molti Stati ACP, la necessità di combattere la fuga dei cervelli, l'esigenza di finanziare studi e formazioni più adatte alle esigenze ed ai bisogni degli Stati ACP, indussero la Comunità, in accordo con gli Stati beneficiari, a favorire le formazioni sul posto. In altre parole si cercò di orientare i programmi di formazione e segnatamente l'attribuzione delle borse di studio finanziate dal FES per formazioni sul posto o in altro paese ACP — e segnatamente negli istituti a carattere regionale — riservando le borse di studio in Europa alla specializzazione e alla ricerca o alle formazioni non disponibili negli Stati ACP.

Le Comunità interviene solo per le formazioni tecniche, economiche e scientifiche, riservando ai programmi degli Stati membri le altre formazioni.

Non c'è da illudersi sull'attrattiva ed il prestigio che ancora oggi esercitano le università europee sugli studenti del Terzo Mondo! Aver ricevuto una formazione in Europa è soltanto il lasciapassare per una carriera prestigiosa in patria, o la via di salvezza per non tornare in patria allorché situazioni politiche od economiche non offrano al giovane laureato possibilità attraenti di inserimento professionale e prospettive economiche minimali(5).

5) Per favorire il ritorno dei quadri africani nei loro paesi di origine la Commissione delle Comunità europee ha finanziato nel settembre 1982 un progetto sperimentale, a carattere regionale, che sarà realizzato dal CIM (Comité Interministériel sur les Migrations) per 3,3 milioni di Ecu. Il progetto ha per

La Convenzione di Lomé II, firmata nella capitale del Togo il 31 ottobre 1979, copre il periodo 1980-1985. Gli Stati ACP sono ormai 63. Le disposizioni di Lomé II rinforzano le possibilità di cooperazione in campo educativo e formativo ed offrono nuove possibilità di intervento e di cooperazione per le università(6).

Un nuovo approccio per l'educazione e la formazione nei PVS

La Comunità può intervenire in campo educativo, su richiesta del paese ACP beneficiario o di altri paesi in via di sviluppo, con vari mezzi:

- *i programmi pluriennali di formazione* (comprendenti il conferimento di borse di studio e di tirocinio, l'invio di esperti o istruttori, l'organizzazione di seminari di formazione, l'acquisto di materiale pedagogico ecc.);
- *le azioni specifiche di formazione* (vale a dire progetti o programmi concepiti per rispondere a un bisogno specifico);
- *i progetti regionali di formazione* (interessanti due o più

scopo di favorire il ritorno di 200 quadri africani, che sono stati formati nelle università europee, in quattro paesi: Sudan, Somalia, Kenya, Zimbabwe.

Le preoccupazioni per la fuga dei cervelli furono espresse nella riunione dei Ministri africani responsabili per la pianificazione e l'utilizzo delle risorse umane, tenutasi a Monrovia (Liberia) dal 5 al 7 ottobre 1981. Fu dato mandato alla Commissione economica per l'Africa (CEA) di favorire il ritorno di circa 3000 quadri africani. La Commissione delle C.E. ha deciso di finanziare una prima fase a titolo sperimentale. Cfr. «Brain drain» à l'envers, «Le Courrier» n. 77, Janvier-Février 1983, pag. 70.

6) Il settore sociale ha assorbito mediamente l'11% delle risorse del FES. Prendendo in considerazione le attività finanziate dai cinque successivi Fondi (1960-1983) si constata che circa 700 milioni di unità di conto (1 Ecu - 1.350 Lit. circa) sono stati consacrati al finanziamento di programmi e progetti nel settore dell'educazione e della formazione, a livello nazionale e regionale, ivi compresa la formazione «in situ» molto spesso compresa nei progetti integrati di sviluppo

paesi ACP: si pensi ad esempio alla costruzione ed all'assistenza tecnica per il Centro Africano e Mauriziano di Statistica e di Economia applicata, situato a Kigali e creato da un'organizzazione africana, l'OCAM, o la facoltà di veterinaria di Dakar che ha carattere regionale);

• *la formazione all'interno dei progetti* (ciò interessa in particolare la formazione di quadri tecnici, amministrativi, di gestione o la formazione di base). Una serie di prospettive nuove sono state aperte per opera della Convenzione di Lomé II, la quale nel suo articolo 141 dedicato alla formazione, prevede in particolare le possibilità di intervento nell'ambito di una collaborazione interuniversitaria, o inter-istituti.

L'esperienza ha mostrato che non sempre la formazione di studenti isolati in Europa è quella che più si addice ai programmi di sviluppo di un paese africano, dei Caraibi o del Pacifico (formazione elitista, inadattamento culturale, difficoltà di reinserimento, fuga dei cervelli, programmi non concepiti in funzione delle esigenze socio-

agricolo. Metà circa delle somme spese sono state destinate a progetti di infrastruttura ed attrezzature e l'altra metà all'assistenza tecnica, alla formazione dei formatori e dei quadri di tutti i livelli sia nei paesi della CEE che nei paesi ACP. Nell'ambito della Convenzione di Lomé sono stati finanziati una sessantina di programmi pluriennali di formazione per circa 150 milioni di Ecu. Circa 4.000 borsisti erano in formazione a fine '82, sui programmi finanziati dal FES, di cui 950 circa in università, istituti specializzati o centri di formazione siti nei paesi della Comunità.

La ripartizione, in percentuale, delle borse di studio e di tirocinio è la seguente: Economia (40%), Agricoltura (15%), Scienze e tecnologia (27%), Sanità (2%), Insegnamento (7%).

Circa un centinaio di contratti di assistenza tecnica, interessanti le università o degli uffici studi della Comunità, sono stati conclusi per azioni di formazione.

Le nuove possibilità di una cooperazione a livello dei programmi comunitari offrono delle prospettive interessanti per le università che possono contribuire ad una cooperazione più efficace nel campo della formazione fra le università della Comunità e le università dei PVS.

economiche del paese d'origine, difficoltà linguistiche, ostilità dell'ambiente, etc.).

Alla tradizionale cooperazione nel campo dell'insegnamento e della formazione, la Convenzione di Lomé II ha aggiunto, attraverso il suo articolo 141, paragrafo 4, la collaborazione interuniversitaria fra istituti di insegnamento e di ricerca degli Stati membri, da un lato, e degli Stati ACP dall'altro(7). L'esperienza ha dimostrato che le tradizionali forze di cooperazione nell'ambito dell'insegnamento e della ricerca non sono riuscite a risolvere i numerosi problemi che emergono specie per delle formazioni in Europa, come già indicato. La cooperazione interuniversitaria può offrire, per la sua adattabilità e snellezza, nuove possibilità di adattamento alle esigenze degli ACP, ed inoltre una più vasta autonomia di azione e di iniziative alle istituzioni d'insegnamento e di ricerca applicata. Ciò vale particolarmente per i paesi del Magreb e del Machrek e per gli ACP più sviluppati e per i paesi «non associati» d'Asia e d'America Latina.

Interessa anche la cooperazione interuniversitaria il programma speciale, approvato dal Consiglio dei Ministri della CEE il 3 dicembre 1982, relativo a «Scienza e tecnica al servizio dello sviluppo». Il Programma, dotato di 40 milioni di Ecu, copre il periodo 1983-1986 e sarà consacrato a dei contratti di ricerca interessanti istituti europei e istituti dei PVS nei settori dell'agricoltura tropicale, della medicina, della sanità e della nutrizione nelle zone tropicali. Molti istituti ed università dei PVS hanno risposto favorevolmente a questa iniziativa che deve permettere di aumentare il potenziale di ricerca applicata allo sviluppo al fine di risolvere problemi concreti e pratici, incrementando nello stesso tempo le possibilità di qualificati istituti europei di prendere una parte più attiva alla soluzione

dei problemi dello sviluppo. Sono attualmente in corso di esame le proposte ricevute dalla Commissione dai vari istituti dei paesi ACP e di altri PVS per progetti di ricerca e di cooperazione.

Alcuni programmi di cooperazione interuniversitaria finanziati dalla CEE

Un'attenzione particolare merita la Nigeria, che è uno dei pochi Stati ACP ad avere inserito nel Programma Indicativo dell'aiuto comunitario, da finanziarsi con i fondi del FES in applicazione della Convenzione di Lomé II, un apposito capitolo «Cooperazione interuniversitaria».

La Nigeria, Stato Federale composto di 19 Stati con circa 98 milioni di abitanti, ha un sistema universitario assai ben strutturato, con 14 università e 5 istituti di tecnologia e con oltre 90.000 studenti. Il flusso di nigeriani che sono in formazione all'estero, su fondi propri, del Governo di Lagos o grazie a borse di studio degli aiuti bilaterali è elevato (10.000 studenti). L'assieme delle attività universitarie è coordinato dalla NUC (Nigerian National University Commission) che ha la responsabilità di 5 programmi finanziati coll'aiuto della Comunità europea(8).

- 8) Nel 1979-80 le iscrizioni alle università nigeriane, agli istituti di tecnologia ed ai politecnici sono state 93.500 e si prevede che raddoppieranno nel 1984-85. I cinque programmi di cooperazione interuniversitaria tra università nigeriane ed università di uno dei paesi della CEE, finanziati nel quadro della Convenzione di Lomé, concernono settori importanti:

(I) 1982: Durham (Regno Unito)/Ios. Programma triennale di formazione e di ricerca per lo sviluppo economico e sociale della regione di Ios.

(II) 1982: Trieste (Italia)/IFE. Elaborazione di un programma quadriennale di cooperazione nel campo dell'ingegneria (adeguamento delle tecniche alle condizioni locali, etc.).

(III) 1983: Dublino (Irlanda)/Nsukka. Contratto biennale per la formazione e la ricerca nelle tecniche di lavorazione, immagazzinamento e commercializzazione di tuberi e rizomi nella regione di Nsukka.

Recentemente, nel giugno scorso, la Commissione delle Comunità europee ha approvato un «Programma pluriennale di formazione e collaborazione con università all'estero», per 19 milioni di Ecu (circa 25 miliardi di Lire) comprendenti diverse azioni di formazione in Nigeria ed in Europa; per circa un terzo riguarda l'invio di insegnanti ed attrezzature, per un altro terzo, un programma di cooperazione interuniversitaria per circa 4 milioni di Ecu (circa 5,4 miliardi di Lire). Il programma di «*University links*» è concepito, secondo le indicazioni della Nigerian National University Commission, per favorire rapporti di collaborazione, di formazione e di ricerca nei settori dell'agricoltura, dello sviluppo rurale, delle risorse idriche, della tecnologia applicata ed eventualmente delle energie rinnovabili.

Per la Nigeria, importante produttore di petrolio, è indispensabile rilanciare lo sviluppo agricolo (il paese è diventato infatti importatore netto di prodotti agricoli) e la sua economia si è troppo strettamente legata alle risorse petrolifere e risente della crisi attuale.

Per questo il quarto piano di sviluppo della Nigeria (1981-85) attribuisce una prima priorità all'incremento della produzione e della trasformazione di prodotti agricoli; una seconda priorità alla diffusione dell'istruzione ed alla qualificazione delle forze lavorative ed infine al rafforzamento dell'infrastruttura economica.

I rapporti di collaborazione tra un certo numero di università della Nigeria ed università del maggior numero possibile dei Dieci Stati membri della CEE

(IV) 1983: Copenaghen/LDS Danese (Danimarca)/Ahmadu Bello. Programma biennale per la cooperazione nel campo della conservazione e della gestione dei suoli e delle acque.

(V) 1983: Consiglio nazionale delle acque (Regno Unito)/Istituto Nazionale Nigeriano delle acque, Kaduna. Programma biennale di formazione e di assistenza per la gestione della qualità delle acque e per l'ingegneria idraulica con particolare riferimento alle esigenze sociali.

7) Cfr. testo dell'Articolo 141 della Convenzione di Lomé II ACP-CEE qui pubblicato per intero.

Lomé II: l'articolo 141 della convenzione

1. Le azioni di cooperazione tecnica nel campo della formazione si attuano in base a programmi pluriennali di formazione e ad azioni specifiche.

2. I programmi pluriennali si prefiggono:

a) la formazione dei cittadini degli Stati ACP secondo le priorità stabilite da questi ultimi in materia d'istruzione e formazione professionale;

b) la formazione dei dirigenti, in particolare di tipo intermedio e tecnico, in relazione con i vari progetti di sviluppo finanziati dalla Comunità nei singoli Stati ACP, per poter progressivamente sostituire il personale di assistenza tecnica ed affidare interamente e stabilmente a cittadini degli Stati ACP la gestione degli investimenti;

c) le azioni specifiche consistono in operazioni ad hoc nei settori della formazione professionale, della ricerca e dell'innovazione tecnologica, a livello degli Stati o degli organismi regionali. Esse si prefiggono la qualifi-

cazione ed il perfezionamento del personale dei servizi e degli enti pubblici o delle imprese agricole, industriali, commerciali e di servizi, nonché la formazione degli istruttori per questi stessi settori.

3. La cooperazione tecnica nel campo della formazione si attua attraverso:

a) l'assegnazione di borse di studio e di tirocinio a cittadini degli Stati ACP;

b) l'invio negli Stati ACP di esperti ed istruttori, cittadini degli Stati membri o degli Stati ACP, per missioni specifiche e per periodi limitati;

c) l'organizzazione di seminari e di corsi di formazione o di perfezionamento per i cittadini degli Stati ACP;

d) la fornitura di materiale pedagogico, didattico, di sperimentazione, dimostrazione e ricerca;

e) la collaborazione fra istituti di formazione e di ricerca ed università degli Stati membri ed analoghi istituti degli Stati ACP.

Queste azioni si svolgono preferibilmente nello Stato ACP beneficiario o sul piano regionale. Se necessario, esse possono svolgersi in un altro Stato ACP o in uno Stato membro. Per formazioni specializzate e particolarmente adatte alle esigenze degli Stati ACP, alcune azioni di formazione possono svolgersi eccezionalmente in un altro paese in via di sviluppo.

Su richiesta degli Stati ACP meno sviluppati, la Comunità concede una priorità speciale alle azioni che si prefiggono:

a) la formazione dei dirigenti e di altro personale delle amministrazioni del settore pubblico e dei servizi tecnici responsabili dello sviluppo economico e sociale allo scopo di aumentare l'efficacia e trarre in tal modo pienamente profitto dalle possibilità offerte dalla presente convenzione;

b) la formazione ed il perfezionamento dei dirigenti e di altro personale del settore privato.



L'antico palazzo universitario, detto il Bo: la facciata principale

potranno apportare un contributo prezioso, dal punto di vista della formazione e della ricerca applicata, ai piani di sviluppo del paese africano.

Non si tratterà di inviare alcuni «visiting professors» più o meno regolarmente, ma di un programma strutturato di formazione e di ricerca che può comprendere scambi di personale insegnante, l'invio di studenti e ricercatori della Comunità, l'invio di personale insegnante e di ricerca di un paese della Comunità presso università ed istituti di ricerca della Nigeria, messa a disposizione di attrezzature, etc.

Altri esempi di cooperazione interuniversitaria, su scala più ridotta, hanno interessato lo Zambia, il Lesotho, il Kenya, il Togo, etc.

Possibilità di cooperazione tra le università esistono anche nell'ambito dei programmi finanziati dalla CEE in favore dei paesi del Mediterraneo Meridionale (Algeria, Marocco, Tunisia, Egitto, Israele, Giordania, Libano e Siria) specie nel campo della ricerca applicata allo sviluppo in agronomia, ed in vasti settori della tecnica. Interessante a tal riguardo il programma di assistenza allo sviluppo della facoltà di ingegneria dell'Università di Amman realizzato con la cooperazione dell'Università di Dublino.

La Comunità, nell'ambito del suo programma annuale di aiuto ai paesi meno favoriti d'Asia e d'America Latina, programma non contrattuale come gli accordi di Lomé e quelli per i paesi del Mediterraneo meridionale, sovvenziona istituti di ricerca in campo agricolo. L'obiettivo degli interventi della CEE è di finanziare progetti che aiutino le popolazioni meno favorite; di conseguenza, gli interventi consistono in maggioranza in progetti in campo rurale⁹⁾ o assi-

stenza a istituti di ricerca regionali.

Le strutture di cooperazione interuniversitaria nei paesi della CEE

Alcuni paesi membri della CEE hanno già praticato nel passato la cooperazione interuniversitaria con vari PVS. Muovendo da questa circostanza, la CEE, sforzandosi di promuovere tale forma di cooperazione a *livello comunitario* intende collaborare strettamente con le organizzazioni ed organismi privati competenti, od organismi parastatali che operano ad un *livello nazionale*.

In generale, la cooperazione interuniversitaria si organizza sulla base di contatti interprofessionali, piuttosto che seguire i procedimenti intergovernativi (intuitu personae).

I principi sui quali si basa la politica di cooperazione interuniversitaria nella maggior parte dei paesi europei riflettono le concessioni della Conferenza delle NU a Vienna, nell'agosto 1979, che raccomandano per l'avvenire, che l'enfasi venga posta sullo sviluppo delle capacità autonome di ricerca e d'insegnamento nei PVS stessi, e che, per altro aspetto, almeno una parte della ricerca nei paesi sviluppati venga orientata verso la risoluzione dei problemi specifici dei PVS.

In *Gran Bretagna*, coordina la cooperazione universitaria un'apposita divisione del British Council (il «*Committee for International Cooperation in Higher Education*»), che ha assorbito qualche anno fa — non senza contrasti nel mondo accademico — le attività sino allora svolte dall'IUC, il Consiglio Inter-Universitario. Attraverso il Comitato del British Council passano iniziative universitarie

L'IIRR (Institut International de Recherche sur le Riz) nelle Filippine per ricerche sulla genetica del riso e la gestione razionale di zone irrigue.

L'ICRISAT (International Crops Research Institute for Semi-Arid Tropics) in India per la selezione di varietà più resistenti alle condizioni ambientali.

in più di 100 atenei del mondo, moltissime in PVS, e vengono curati i programmi educativi finanziati dall'ODA, la Overseas Development Administration.

In *Irlanda* il ruolo di coordinamento viene svolto dalla HEDCO (*Higher Education Development Cooperation*), società costituita da tutte le università del paese, nei *Paesi Bassi* dalla NUFFIC (*Netherlands Universities Foundation for International Cooperation*) ed in *Danimarca* da un apposito ufficio dell'Università Reale di Veterinaria e Agraria di Copenhagen. Nella *Repubblica Federale Tedesca* è il DAAD (*Deutscher Akademischer Austauschdienst*) a sviluppare, unitamente alla Conferenza dei Rettori, le attività di cooperazione delle università. È noto che un organismo di coordinamento, comparabile a quello dei paesi citati, non esiste in *Italia*, ove l'iniziativa è devoluta alle università stesse, nè in *Francia*, nè in *Belgio*, paesi che peraltro hanno una lunga esperienza di contatti con l'Africa. Per il *Belgio* operano un consiglio interuniversitario di lingua francese ed uno di lingua fiamminga, con frequenti contatti fra di loro; anche l'Università di Lovanio, nelle sue due sezioni linguistiche, annovera un comitato per la cooperazione ed altrettanto attive nel campo della cooperazione allo sviluppo sono le due sezioni della ULB, l'Università Libera di Bruxelles.

In *Francia* la situazione è più complessa, data anche la grande autonomia delle università. Sino all'avvento dei socialisti al governo, le attività di cooperazione con il Terzo Mondo a livello universitario dipendevano dal Ministero delle Università. Una volta sciolto tale Dicastero e concentrate tutte le attività di cooperazione nel Ministero degli Esteri dal quale dipende il Segretariato alla Cooperazione, sia le relazioni culturali, che riguardano anche se non esclusivamente le università, sia il FAC (*Fonds d'Aide et de Coopération*), sono passati sotto la competenza degli Esteri.

Per quanto attiene la *ripartizio-*

9) Tra gli istituti che beneficiano di un aiuto comunitario possiamo ricordare: il CIAT (Centro Internacional de Agricultura Tropical) in Colombia: ricerca sulla manioca ed i fagioli.

Il CIP (Centro Internacional de la Papa) in Perù: ricerca sulla patata.

ne geografica dei programmi di cooperazione interuniversitaria in corso, appare di grande ampiezza l'incidenza dei programmi britannici; l'aiuto danese è limitato a qualche paese (Uganda, Kenya, Tanzania, Botswana, Lesotho, Guyana, India), quello irlandese a cinque partners preferenziali (Zambia, Tanzania, Lesotho, Sudan e India). Di poco superiore il numero di paesi interessati all'intervento olandese, la cui cooperazione universitaria sembra concentrarsi peraltro sulla Nigeria e sui paesi dell'Africa Australe.

La cooperazione francese nel settore universitario è soprattutto rivolta all'Africa francofona, comprendente le antiche colonie, ma anche al Rwanda, al Burundi, allo Zaire ed ai paesi lusitofoni. Oltre alla ex colonia Zaire, il Belgio ha recentemente ampliato la sua azione di cooperazione ai paesi del Nord Africa, del Sahel e dell'America Latina. Nell'ottica dei problemi specifici del Terzo Mondo sono oggetto dei programmi interuniversitari tutte le scienze: naturali, di ingegneria, di medicina, di agronomia, economiche.

Va rilevato inoltre che l'assistenza fornita dalle università dei paesi europei ai PVS può assumere forme alquanto diversificate. Così l'aiuto delle università comporta sia l'invio di personale e di professori, che la formazione di specialisti, ricercatori, docenti, lo sviluppo dei programmi di studio e dei curricula, la ricerca applicata, la fornitura di materiale, l'assegnazione di borse di studio.

Nel quadro dei problemi educativi del Terzo Mondo

La cooperazione interuniversitaria tra la CEE e i PVS si inserisce in uno schema complesso, dominato, per molti paesi, dall'angoscioso problema di come far fronte alla crescente domanda di educazione.

D'altra parte molti PVS, e segnatamente quelli africani, hanno attuato o stanno studiando una serie di riforme per tener conto di alfabetizzare le masse rurali, per dare una formazione ade-

guata alle donne, per far sì che l'educazione apporti veramente un contributo allo sviluppo e sia più legata alle prospettive di occupazione ed ai bisogni reali del paese.

I problemi educativi sono immensi. Nel corso degli ultimi due decenni il tasso di iscrizione per il ciclo universitario ha fatto registrare un forte incremento nei PVS: 370% per l'Asia, più del 700% per l'Africa, 830% circa per l'America Latina. Secondo talune stime, il numero degli studenti dovrebbe aumentare, nei PVS, di 12 milioni nel corso degli anni '80 e di 146 milioni fino alla fine del secolo. Vi è dunque una pressione enorme sulle università dei PVS che non sono in grado di far fronte alla domanda di educazione da parte dei giovani e sulle università dei paesi industrializzati che ricevono un numero crescente di domande di ammissione da parte dei giovani provenienti dai PVS, con problemi educativi, finanziari, di inserimento professionale assai delicati.

Per le università europee, del resto, è importante affrontare con una visione prospettica una collaborazione con le università dei PVS e segnatamente con i paesi ACP, affinché l'università sia non solo un centro di sapere ma *un motore dello sviluppo*. Finita l'epoca coloniale, terminata la dipendenza scolastica dalla metropoli, occorre costruire nuovi legami, rafforzando le università esistenti nei paesi ACP e dando ad una serie di giovani professori e ricercatori europei la possibilità di cooperare alla ricerca di un nuovo dialogo Nord-Sud.

È questo uno degli obiettivi che si propone il Comitato paritetico ACP-CEE che ha esaminato recentemente un rapporto sulla cooperazione culturale ACP-CEE, redatto dall'Ambasciatore dell'Isola Maurizio a Bruxelles, Raymond Chasle(10).

10) Il rapporto «Chasle» segnala anche le preoccupazioni degli Stati ACP per la condizione degli studenti e dei lavoratori degli Stati ACP in Europa (Doc. ACP-CEE 37/82). Sul problema si può consultare lo studio della Fondazione Rui - (Roma 1982)

Nella riunione del settembre 1983 a Berlino l'Assemblea consultiva ACP e CEE, ha approvato una risoluzione che domanda al Consiglio dei Ministri ACP-CEE di inserire nei prossimi negoziati per il rinnovo della Convenzione di Lomé II, che inizieranno ad ottobre a Bruxelles, un capitolo sulla cooperazione culturale.

Gli elementi della cooperazione culturale ACP-CEE sono contenuti nel rapporto presentato all'Assemblea consultiva dal Sig. Raymond Chasle (Isola Maurizio) ed approvato dall'Assemblea a Roma nel novembre del 1982. Il rapporto sottolinea che lo sviluppo dei paesi ACP non potrà essere pienamente assicurato se la cooperazione tra gli ACP e la CEE, riconosciuta come una tappa positiva verso l'istituzione di un nuovo ordine economico internazionale, non comprenderà la dimensione culturale che presuppone il riconoscimento da parte della Comunità delle culture dei popoli ACP e l'apporto del patrimonio culturale ACP al patrimonio universale.

Per quanto riguarda in particolare le università, il rapporto raccomanda alla Comunità ed agli Stati membri di accordare un aiuto alle università o istituti che in Europa o negli Stati ACP si interessano ai paesi in via di sviluppo al fine che la storia, la geografia, la cultura degli Stati ACP e degli altri PVS possano essere scoperte al livello d'insegnamento scolastico. Il Rapporto sottolinea anche il ruolo delle università nella ricerca e nella disseminazione delle informazioni scientifiche e della formazione dei quadri in generale.

Il rapporto preconizza altresì la creazione di un'associazione delle università ACP, al fine di promuovere la cooperazione tra di esse, nella linea della cooperazione Sud-Sud.

«Etude comparative sur les possibilités de formation et sur les conditions de vie des boursiers ressortissants des Etats ACP en formation dans les Etats Membres de la Communauté» — affidato alla Fondazione Rui dalla Commissione delle Comunità Europee.

La cooperazione interuniversitaria è stata l'oggetto di un incontro informale che la Commissione delle Comunità Europee ha realizzato a Bruxelles, nel luglio 1983, tra rappresentanti del mondo universitario europeo e rappresentanti qualificati di università degli Stati ACP.

I partecipanti hanno concluso sulla necessità di rinforzare la cooperazione interuniversitaria come mezzo di sviluppo auspicando che la nuova Convenzione ACP-CEE riservi a detta cooperazione un'attenzione adeguata sia dal punto di vista istituzionale che finanziario. Il Rettore dell'Università del Benin (Togo), Professor Johnson, ha anche ricordato l'idea della creazione di una università ACP-CEE, che dovrebbe poter contribuire alla formazione dei quadri europei ed ACP con programmi particolarmente adatti.

È interessante notare i rapporti presentati da rappresentanti di due Università a carattere regionale: la «University of West Indies», l'Università delle Antille che serve alla formazione di quattordici stati o territori dei Caraibi e la «South Pacific University», che raggruppa Figi, Toga e Samoa. Sono esempi di cooperazione regionale che, per ora, non hanno riscontro in Africa. In questo continente tuttavia le prospettive di cooperazione sono forse più precise.

Attualmente una serie di elementi sociali, economici e politici condizionano lo sviluppo educativo dei paesi africani. Si ricordi brevemente che l'impegno ad assicurare l'alfabetizzazione per tutti è rimasto una chimera.

Gli obiettivi della Conferenza di Addis Abeba del 1961 non sono stati raggiunti: 35 Ministri africani dell'educazione lanciarono un piano 1961-80 avente per obiettivo l'insegnamento gratuito ed obbligatorio per tutti i bambini, almeno per 6 anni; l'accesso alla scuola secondaria del 40% dei giovani e l'accesso all'insegnamento superiore per quelli che terminano i loro studi secondari. Nel luglio del 1982 i Ministri africani dell'educazione, riuniti ad iniziativa dell'Une-

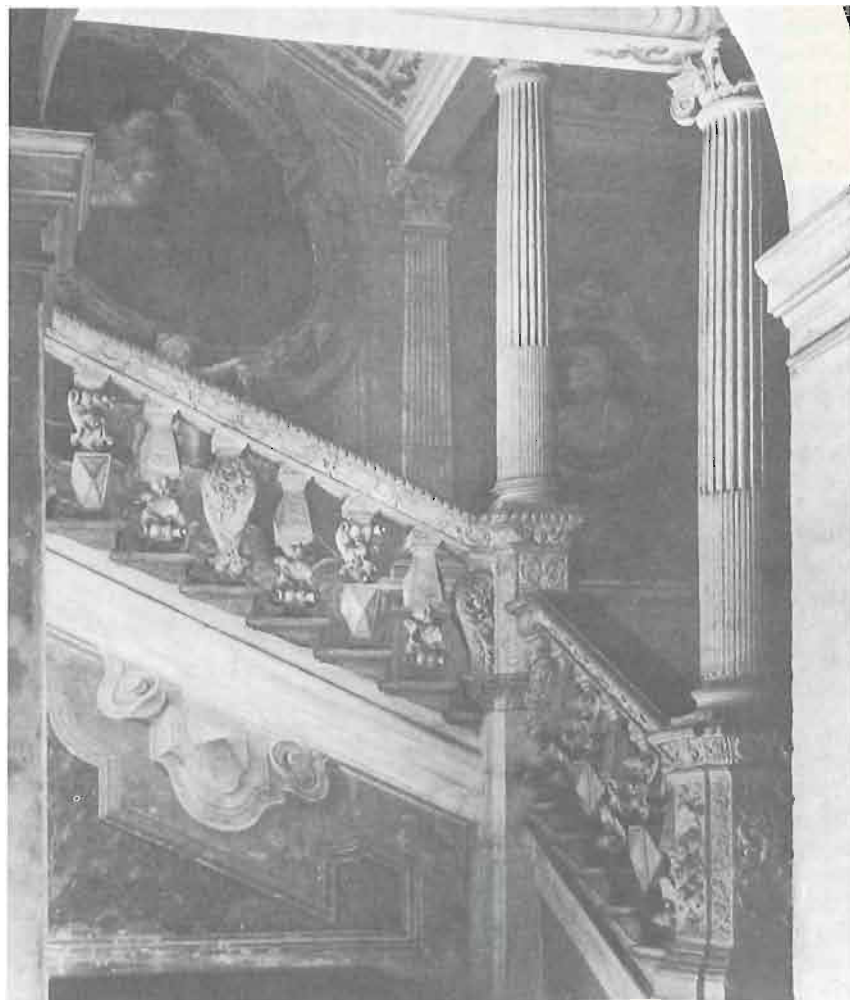
sco a Harare (Zimbabwe) dovettero riconoscere l'impossibilità di ottenere gli obiettivi fissati ad Addis Abeba. L'aumento demografico (in media + 2,7% all'anno), la crisi economica, l'inadeguatezza del sistema educativo (sovente ereditato dal sistema coloniale) a risolvere i veri problemi dei paesi, la necessità di favorire l'educazione tecnica e quella delle masse rurali sono tra gli obiettivi fissati per il 2000.

Le università africane — una sessantina ormai contando anche quelle dei paesi del Nord-Africa — debbono assumere un ruolo più dinamico nello sviluppo. Esse hanno contribuito troppo poco all'analisi dei problemi tecnici, alla riforma dell'agricoltura, alla formazione dei quadri tecnici indispensabili allo sviluppo, alla ricerca applicata(11).

È favorendo la crescita e la ricerca delle università africane e dei paesi ACP in genere che le università dei 10 paesi della Comunità potranno contribuire a fare della cooperazione non un sistema di aiuto, ma un sistema di collaborazione tra uomini e tra nazioni.

La Comunità e le università europee hanno in questo campo un compito esaltante.

- 11) Alcune università africane hanno assunto un ruolo importante come centri di formazione dei giovani universitari provenienti da altri paesi. Si possono citare l'Università di Dakar (Senegal), quella di Abidjan (Costa d'Avorio), quella di Yaoundé (Camerun), quella del Bénin (Togo) tra le università francofone; l'Università di Scienza e Tecnologia di Kumasi (Sierra Leone), l'Università di Khartoum (Sudan), di Nairobi (Kenya), dello Zambia, di Makerere (Uganda), di Addis Abeba tra le università anglofone.



Palazzo Cavalli, sede dell'Istituto e del Museo di geologia: lo scalone barocco

abstract

Cooperation between the European Community and developing countries: the role of universities

1. European universities already make a substantial contribution to the activities of the Community in favour of the developing countries by training people of the Third World in Europe and by providing services and technical assistance in the developing countries; this contribution is likely to increase in view of the new orientations of the European development policy.

2. The human factor is of the utmost importance in every effort of development. Faster economical growth and also substantial progress towards food self-reliance — one of the major problems for most of the Third World countries — cannot be realized without an accelerated development of human resources. M. Edgard Pisani, Commissioner of Development, made this clear in his «Memorandum» on the new European development policy. These ideas are equally taken into consideration for the renewal of the Lomé II Convention (1980-85). The negotiations for the new Convention between EEC-ACP countries will be opened in October 83.

3. The Lomé II Convention offers several possibilities for training and education of interest to the universities. Art. 141 in particular provides for the possibility of collaboration between research establishments and universities in the EEC

Member States and corresponding institutions in ACP States. Some programs of inter-university cooperation have already been financed by the EDF (European Development Fund), notably in Nigeria but also in some other ACP States, always at the demand of the ACP beneficiary State. Other training and research programs have been financed by the Community in the framework of cooperation with South Mediterranean countries and with certain countries and regional research centers in Asia and in Latin America.

Cooperation between universities, and particularly with African universities, is characterized by the desire to render the educational system more apt to meet present development needs, needs no longer defined by the requirements and values of the old colonial powers.

The lack of technicians and medium level experts often reduces the efficiency of investment projects financed either by foreign aid or by the country itself. Many African countries ask themselves how they may provide schooling for all children (as recommended at the 1961 Addis-Abeba Conference), confronted as they are by considerable population growth and an ever increasing demand for education (both formal and informal) in addition to the evident financial problems.

Through its programs, the Community has contributed to basic literacy programmes, and to the training of trainers, as well as of technical and university personnel.

It is estimated that between 1960 and 1982 some 700 million Ecu have been invested by the EDF in ACP countries to finance school construction and the training of personnel at all levels.

Community and developing countries universities must now profit from a more structured collaboration, to participate more actively in development and in the definition of long term policies such as food strategy, the combat against desertification, the rational use of fire wood and renewable energies, etc...

It is necessary to make the best use of the developing countries resources, through technological collaboration to facilitate the rational utilisation of modern techniques adapted to the economic and socio-cultural needs of the populations concerned.

Universities have a particular role to play training and research activities in order to achieve closer economic, social and cultural cooperation as well as to contribute to the North-South dialogue or what Leopold Senghor calls «a new international cultural order»..

résumé

La coopération de la Communauté européenne avec les pays en voie de développement. Le rôle des universités

1. Les universités européennes ont apporté une contribution importante aux actions de la Communauté en faveur des PVD, notamment par la formation des cadres en Europe, l'envoi de professeurs et les actions d'assistance technique; cette contribution est destinée à s'étendre à la lumière des nouvelles orientations de la politique européenne de développement.

2. Le facteur humain joue un rôle primordial dans tout effort de développement. Une croissance économique plus rapide et des progrès substantiels dans l'autosuffisance alimentaire — un des problèmes majeurs pour la plupart des pays du Tiers Monde — ne sauraient être réalisés sans un développement accéléré des ressources humaines, comme l'indique le «Mémoire» présenté par M. Edgard Pisani, Commissaire au Développement, sur la nouvelle politique communautaire de développement. Ces idées sont également reprises en vue du renouvellement de la Convention ACP-CEE de Lomé (1980-85). Les négociations pour la nouvelle Convention débuteront en Octobre 1983.

3. La Convention de Lomé II offre un large éventail de possibilités de formation et d'éducation intéressant les universités. En particulier l'art. 141 prévoit la possibilité de réaliser des actions de formation ayant recours à la coopération entre instituts de formation et de recherche et universités des Etats Membres d'une part, et les insti-

tutions correspondantes des Etats ACP de l'autre.

Certains programmes de coopération inter-universitaire ont déjà été financés par le FED (Fonds Européen de Développement), en particulier au Nigéria, mais également dans d'autres Etats ACP toujours à la demande de l'Etat ACP bénéficiaire.

D'autres programmes de formation et de recherche ont été financés par la Communauté dans le cadre des actions de coopération avec les pays de la Méditerranée du Sud ou avec certains pays ou centres de recherche régionaux en Asie ou en Amérique Latine.

— La coopération inter-universitaire s'insère dans un contexte, notamment en Afrique, caractérisé par l'aspiration à définir un système éducatif et de formation plus adapté aux exigences du développement qui ne sont plus basées sur le système et les valeurs héritées de l'ancienne puissance coloniale.

D'autre part, le manque de cadres techniques et moyens réduit souvent l'efficacité des projets d'investissements financés par les aides extérieures ou par le pays lui-même. Plusieurs pays africains s'interrogent sur la façon d'assurer la scolarisation de tous les enfants (comme préconisé par la Conférence d'Addis-Abéba en 1961) face à une augmentation démographique importante, à une demande croissante d'éducation (formelle et informelle) mises à part les graves contrain-

tes financières. La Communauté par ses programmes a contribué à étendre l'alphabétisation, à assurer la formation de formateurs, de cadres techniques et universitaires.

On estime qu'entre 1960 et 1982 quelque 700 millions d'Ecu ont été investis par le Fonds Européen de Développement au financement d'infrastructures scolaires et à la formation des cadres de tous niveaux dans les pays ACP.

Il s'agit maintenant de faire appel aux universités européennes et des PVD afin que, grâce à une collaboration plus structurée, elles puissent collaborer au développement, à la définition des stratégies à long terme comme les stratégies alimentaires, la lutte contre la désertification, l'utilisation rationnelle de feu de bois et des engrais renouvelables, etc...

Il s'agit d'utiliser au mieux les ressources des PVD par le biais d'un co-développement technologique qui puisse permettre une utilisation rationnelle des techniques modernes en les adaptant aux exigences économiques et socio-culturelles des populations concernées. Les universités jouent un rôle particulier dans les actions de formation et de recherche afin de réaliser une plus étroite coopération économique, sociale et culturelle et contribuer au dialogue Nord-Sud ou à ce que Léopold Senghor appelle «un nouvel ordre culturel international».

Strutture di coordinamento

Germania Federale / DAAD

È dal 1925, anno della sua fondazione quale espressione delle istituzioni di istruzione superiore tedesche, che il DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst) promuove le relazioni universitarie internazionali, in particolar modo gli scambi accademici e scientifici tra la RFT e l'estero.

Il DAAD realizza quindi, per conto del Governo Federale, dei Lander e delle università, programmi scientifici e culturali ed assiste i PVS nel settore dell'istruzione. Pubblici sono anche in gran parte i finanziamenti di questa — dal punto di vista giuridico — «associazione privata»: provengono dal Ministero degli Esteri, da quello dell'Istruzione e della Scienza, dal dicastero per la cooperazione economica, dai vari Lander. I finanziamenti privati sono per lo più dell'Associazione per la promozione delle arti e delle scienze.

Il DAAD ha le seguenti finalità:

- promuovere l'istruzione superiore e l'educazione permanente, nonché la ricerca, mediante l'assegnazione di borse di studio a studenti tedeschi e stranieri, a studiosi e professionisti;
- reclutare, collocare e retribuire docenti tedeschi di tutte le discipline (compresi i lettori per l'insegnamento del tedesco) per incarichi di breve o lungo termine presso istituzioni straniere di istruzione superiore;
- promuovere lo scambio di informazioni tra la RFT e i paesi esteri mediante la diffusione di pubblicazioni sul sistema di istruzione superiore, sulle possibilità di studio in patria e all'estero (compresa la consulenza individuale), nonché facilitando le visite di docenti tedeschi e stranieri, di gruppi di studenti e di personalità di rilievo a centri di istruzione e di ricerca universitaria.

Il bilancio del DAAD è salito da 1,8 milioni di DM circa nel 1955 a quasi 140 milioni nel 1981.

Le borse di studio, generalmente di durata annuale, assegnate dal DAAD riguardano tre categorie di soggetti:

- stranieri che trascorrono un anno presso una università tedesca o durante la propria carriera di studi o dopo averla terminata nel proprio paese;
- borsisti che completano nella RFT il programma di studi iniziato in patria, per ottenere una specializzazione;
- studenti, specie del Terzo Mondo, che iniziano i loro studi in Germania per conseguire un diploma accademico.

Il DAAD offre anche le cosiddette borse «sur place» a giovani che intendono perfezionare i propri studi in Africa, Asia e America Latina in univer-

sità sovraregionali o in quelle assistite dal programma tedesco di cooperazione all'istruzione. Anche gli studenti tedeschi possono usufruire di borse del DAAD, per corsi e visite in quasi tutti i paesi del mondo, di durata annuale o di periodo inferiore.

Irlanda / HEDCO

La HEDCO (Higher Education for Development Cooperation) è una società a responsabilità limitata creata nel 1975 per coinvolgere le università e gli istituti tecnologici irlandesi in attività a favore dei PVS.

I suoi principali fini sono:

- promuovere la cooperazione allo sviluppo da parte delle istituzioni di istruzione superiore;
- formulare progetti e programmi in questa direzione.

L'HEDCO è sostenuta dai suoi membri, fra l'altro, con l'assegnazione di personale docente a incarichi in questo genere di programmi. Ottiene i finanziamenti dal Dipartimento per gli Affari Esteri, col quale opera in stretto contatto, e dall'Agenzia per il servizio del personale all'estero (APSO). Alcuni progetti ottengono contributi dal Fondo Europeo per lo Sviluppo.

Nel 1982 è iniziata la realizzazione di un programma tra l'Università di Amman (Giordania) ed alcune università irlandesi, sotto gli auspici della CEE; sono inoltre proseguiti i programmi già in atto in Zambia, Tanzania, Lesotho e Sudan. Ha superato il milione di sterline il budget amministrato dall'HEDCO per iniziative di cooperazione universitaria nel Terzo Mondo.

L'Agenzia irlandese seleziona anche personale docente disposto a partecipare a tali programmi; sono già 683 quelli disponibili a svolgere un'attività nei seguenti settori: agricoltura, veterinaria, architettura, arti, economia, istruzione, ingegneria, medicina, ecc. Per studenti provenienti da PVS la HEDCO organizza in Irlanda corsi speciali in teoria dei sistemi, ingegneria idraulica, tecnologie chimiche avanzate, ecc.

Un apposito ufficio dell'HEDCO informa gli studenti stranieri sulle opportunità di corsi universitari in Irlanda e in altri paesi.

Olanda / NUFFIC

NUFFIC è l'acronimo di Fondazione delle università olandesi per la cooperazione internazionale; fin dalla sua istituzione, avvenuta ad opera del Consiglio delle università olandesi, tale agenzia ha indirizzato la maggior parte delle sue attività alla cooperazione con i paesi in via di sviluppo. Una delle prime iniziative fu, infatti, rivolta ai docenti del Terzo Mondo, creando per loro una serie di opportunità di specializzazione. Dal momento che gli studi superiori vengono svolti nel Regno dei Paesi Bassi in una lingua

non accessibile a molti, la struttura universitaria fu completata con istituti che offrissero corsi post-laurea tenuti in inglese. Le aree di specializzazione furono scelte tenendo conto dei settori scientifici già esistenti nel paese ed anche della loro pertinenza ai problemi più urgenti dello sviluppo. Obiettivi del «Programma per l'istruzione internazionale» sono pertanto:

- fornire un contributo diretto o indiretto al miglioramento del livello di vita dei PVS in genere e dei gruppi e delle regioni più povere in particolare;
- promuovere un maggior autosviluppo di questi paesi mediante il trasferimento di conoscenze;
- facilitare la graduale costituzione o il rafforzamento delle opportunità di istruzione nei PVS.

Il primo Istituto realizzato dalla NUFFIC a questo scopo fu quello di Studi Sociali all'Aja, divenuto indipendente nel 1956. L'anno successivo, sempre nell'ambito del Programma per l'istruzione internazionale, aprì le porte a Delft l'Istituto internazionale per l'ingegneria idraulica ed ambientale.

Sono ad oggi 16 gli istituti creati dalla NUFFIC, che offrono 70 corsi in materie assai varie a più di 1600 partecipanti ogni anno, per lo più beneficiari di borse di studio concesse dal Ministero olandese per la cooperazione allo sviluppo.

Un nuovo programma — «progetti di istruzione nei PVS» — si propone di promuovere la graduale costituzione di opportunità di istruzione nei paesi in via di sviluppo stessi: sono in atto, in questo momento, circa 20 progetti di questo tipo.

Il lavoro della NUFFIC non si limita all'ambito dell'istruzione internazionale. Essa coordina ed amministra, infatti, anche il «Programma per i progetti universitari di cooperazione allo sviluppo» (PUO) che comprende accordi stabiliti fra facoltà ed istituti del Terzo Mondo ed università olandesi.

Finalità del PUO è di appoggiare lo sviluppo ed il rafforzamento delle università e degli istituti di ricerca nei PVS. Gli atenei olandesi cercano così di contribuire alla soluzione dei problemi dei PVS, con apporti di natura prevalentemente scientifica, ma guardando in via prioritaria alle necessità delle popolazioni più povere e delle regioni meno sviluppate.

Il PUO iniziò con progetti a breve termine, gli ultimi dei quali sono stati ultimati nel 1981 e per i quali sono stati spesi 58,5 milioni di fiorini. Si è trattato di 100 progetti che hanno interessato 44 università di 27 paesi del Terzo Mondo.

Una revisione del programma avvenne nel 1977, quando si decise di concentrare gli sforzi su un numero limitato di università nei PVS, con interventi di lunga durata, pertinenti diverse discipli-

ne accademiche. Spesso tali iniziative di cooperazione fra una o più università olandesi ed una di un paese del Terzo Mondo prendono l'avvio con progetti-pilota, di durata al massimo biennale, che servono, tra l'altro, a produrre le informazioni necessarie per decidere se procedere successivamente ad un'azione di cooperazione di lungo termine.

Al 1° giugno scorso il PUO includeva accordi di cooperazione interuniversitaria con atenei del Botswana, Lesotho, Swaziland, Tanzania, Zambia, Indonesia (tre sedi universitarie), Sri Lanka, Vietnam, Perù e tre progetti pilota nel Benin, Alto Volta e Nicaragua.

Le risorse finanziarie del PUO sono limitate ed è pertanto pensabile che, piuttosto che far nascere nuovi accordi di cooperazione, esse serviranno a sostenere l'estensione degli attuali accordi oltre il periodo iniziale.

La NUFFIC svolge anche un'attività non immediatamente diretta ai paesi in via di sviluppo. Si tratta della valutazione del livello dei diplomi ottenuti all'estero, di grande utilità se si pensa che circa 3100 studenti provenienti da numerosi paesi sono iscritti nelle università olandesi. Su richiesta del Ministero per l'Istruzione e la Scienza, l'apposito ufficio della NUFFIC fornisce una stima di come il livello di preparazione scolastica conseguito all'estero possa essere considerato equivalente nel sistema olandese: ciò prima che lo straniero venga ammesso in una università del paese.

La NUFFIC funziona anche da centro nazionale di informazione nel settore della equivalenza dei titoli e della mobilità accademica, collegato ad un sistema internazionale di centri di informazione.

Varie le pubblicazioni edita a cura della NUFFIC:

- Un manuale, aggiornato ogni anno, che fornisce i dati sui corsi organizzati dal Programma per l'istruzione internazionale e sulle borse di studio disponibili per i partecipanti. Testo in inglese, con sintesi in francese e spagnolo.
- Newsletter per i partecipanti a tali corsi (bollettino settimanale sull'attualità e gli eventi culturali dell'Olanda).
- Opuscolo in inglese, francese e spagnolo diretto agli studenti stranieri che intendono frequentare corsi universitari in Olanda.
- Rivista semestrale sulla dimensione internazionale dell'istruzione universitaria e della ricerca in Olanda.
- Rapporti annuali della NUFFIC, in inglese.

Paul Schott



il trimestre / LA COOPERAZIONE
UNIVERSITARIA CON I PAESI
IN VIA DI SVILUPPO

Le iniziative italiane

di Pierluigi Malesani

Responsabile del settore Formazione del Dipartimento per la cooperazione allo sviluppo del Ministero degli esteri

Formazione: un concetto-chiave

Uno degli aspetti più interessanti delle attività di cooperazione che si realizzano in virtù di accordi bilaterali o multilaterali in vari paesi del mondo è quello che riguarda le iniziative di formazione.

È principalmente attraverso queste iniziative, infatti, che il vecchio concetto di assistenza — carico di implicazioni equivocate sul piano politico e ingiustificate su quello antropologico — è stato prima sottoposto ad una critica serrata ed infine storicamente superato per dar luogo alla politica della cooperazione.

Il fulcro culturale di questa politica è rappresentato dal riconoscimento della pari dignità delle varie forme di civiltà e di esperienza storica che, in ragione di fattori diversi — d'ordine politico, geografico, etnico ed economico — si sono sviluppate nei differenti paesi del mondo.

Derivano da questo riconoscimento gli elementi che caratterizzano la filosofia della cooperazione e che possono essere sintetizzati in termini di scrupoloso rispetto delle scelte politiche delle nazioni interessate, di collaborazione sul piano della più assoluta parità per le fina-

lità del progresso, di individuazione di obiettivi coerenti con le potenzialità dei singoli paesi, di promozione e di potenziamento infine delle energie e delle risorse locali. Ciascuno di questi elementi si ricollega in maniera evidente al concetto di formazione. Realizzare investimenti e trasferire tecnologie senza promuovere iniziative culturali volte ad assicurare l'uso ottimale e prospetticamente garantito di questi impieghi significa mettere in atto iniziative retrograde sul piano politico e sostanzialmente miope e improduttive su quello tecnico.

In realtà si può affermare che lo spartiacque che divide coloro che credono effettivamente nel valore e nel significato della cooperazione e quelli che interpretano cinicamente questo concetto in termini di mera politica «di rappresentanza» o, peggio ancora, di subdola penetrazione commerciale, è rappresentato dalla posizione assunta nei riguardi della cultura e della formazione; chi ritiene che gli impieghi in questo settore siano superflui o improduttivi si richiama — quali che siano le espressioni semantiche usate — ad una ideologia autoritaria fortunatamente ormai travolta dalla storia.

Dalle note concettuali sulla formazione, ai dubbi sul modello del «trapianto» universitario, all'esperienza somala: ecco un reportage che, al di là della cronaca, ritrae il senso globale della politica italiana di cooperazione nel settore degli studi superiori.

Operazione - università

All'interno delle attività di formazione assumono un ruolo centrale quelle che riguardano il livello complesso ed elevato degli studi universitari.

In questo caso infatti si tratta non soltanto di promuovere la formazione di tecnici capaci di gestire in maniera autonoma le iniziative realizzate per il progresso civile ed economico, ma anche di definire e realizzare le basi culturali e organizzative sulle quali dovrà formarsi quella che in definitiva verrà a proporsi come la classe dirigente del paese.

La complessità e la delicatezza di questa operazione, quando si propone in termini di cooperazione con i paesi in via di sviluppo, è di tutta evidenza.

Nei paesi di antica tradizione universitaria lo sviluppo degli studi superiori si realizza in continua e stretta relazione con l'evoluzione storica e socio-economica della nazione. La coerenza quindi tra la cultura universitaria e le caratteristiche della circostante comunità civile è garantita dalla sostanziale unicità dei bisogni, degli stimoli, degli interessi e delle tradizioni cui si riferiscono i differenti aspetti di una stessa società.

Tutto ciò non accade, evidentemente, nei paesi in via di sviluppo. Qui infatti le originali culture di tipo agro-pastorale hanno subito prima il duro confronto con la politica di sopraffazione praticata dai paesi colonizzatori, ed in seguito hanno spesso sofferto dei guasti provocati dall'indiscriminata acquisizione di tecnologie non appropriate alla realtà locale.

Due fasi storiche

In questa situazione, la formazione dei quadri dirigenti si è realizzata, tra mille difficoltà e contraddizioni, in due fasi storiche successive: quella degli studi universitari realizzati in paesi stranieri e quella della creazione di scuole universitarie, molte delle quali realizzate mediante accordi di cooperazione con i paesi industrializzati.

I risultati assolutamente inadeguati della prima di queste due fasi sono noti. Sarà qui sufficiente ricordare che formare all'estero i quadri di cultura universitaria significa accettare una condizione gregaria in campo culturale, rassegnarsi all'inadeguatezza quantitativa e qualitativa dei professionisti e consentire tra l'altro che la selezione dei candidati avvenga generalmente in base a situazioni di privilegio anziché attraverso il criterio del merito. È in relazione alla constatazione di questi risultati che nella maggior parte dei paesi in via di sviluppo si è promossa, specialmente negli ultimi decenni, la realizzazione di strutture locali di formazione universitaria col supporto di iniziative di cooperazione internazionale.

Questa nuova fase della politica di formazione universitaria risponde alla duplice esigenza di rendere effettivo il coordinamento tra le caratteristiche della cultura locale e quella della preparazione universitaria e di garantire un elevato grado di coerenza tra realtà dei bisogni locali e gli investimenti per la preparazione di tecnici, di professionisti e di dirigenti.

L'esperienza effettuata in questo campo ha consentito di met-

tere in evidenza i risultati positivi conseguiti mediante questa impostazione. Si è anzi assistito ad una continua dilatazione del campo d'interesse e di azione delle giovani università istituite con la politica della cooperazione.

Dalle prime fasi operative limitate alla preparazione di professionisti si è passati anche alla realizzazione di incisive attività che vanno dalla ricerca, sia essa di base o applicata, alla formazione di quadri intermedi, per espandersi sino alla consulenza nei più importanti settori produttivi dei paesi interessati.

Difficoltà e limiti del «trapianto» culturale

È doveroso peraltro, insieme a questi risultati ormai generalmente noti, ricordare anche le difficoltà e i limiti di questa politica di formazione.

Istituire in un paese in via di sviluppo una università o una facoltà utilizzando docenti e modelli didattici non autoctoni significa senza dubbio realizzare una pericolosa anche se indispensabile operazione di trapianto culturale. Le relazioni tra le strutture che si importano — intese come personale, tecnologie e organizzazione — e la cultura locale non sono sempre facili e si pongono quanto meno in termini di confronto dialettico.

Per evitare che questo confronto si risolva, come talvolta è accaduto, in episodi di aperto scontro o addirittura in reazioni di rigetto, è indispensabile realizzare sin dall'inizio una politica della cooperazione imposta sulla più attenta considerazione della realtà politica, culturale e socio-economica delle comunità interessate e sulla espressa volontà di promuovere nei tempi più brevi possibili la crescita di competenze locali in grado di gestire al più presto, nella sua interezza e nella complessità, la nuova realtà universitaria.

Linee-guida della politica italiana di cooperazione universitaria

È a questa impostazione politi-

ca che, in maniera sempre più puntuale e concreta, si richiama l'ormai lunga e vasta esperienza effettuata dal Dipartimento per la cooperazione allo sviluppo del Ministero degli Affari Esteri italiano nel campo della cooperazione universitaria con i paesi del Terzo Mondo. La strategia messa a punto a questo riguardo si basa su alcuni caposaldi fondamentali che possono essere sintetizzati in termini di:

- scrupoloso rispetto delle scelte politiche dei Governi cooperanti per ciò che riguarda l'impostazione generale delle attività di formazione universitaria;
- approfondimento della conoscenza della realtà socio-economica locale allo scopo di realizzare il massimo grado di adeguamento tra la formazione e le esigenze del bisogno effettivo;

- riconoscimento del significato e del valore della cultura locale;

- rifiuto della politica dei modelli didattici precostituiti che rappresentano un pericoloso alibi per la pigrizia intellettuale o, peggio, per la cinica determinazione di chi rifiuta di prendere in considerazione e di adeguarsi alle multiformi articolazioni della domanda di cultura così come si esprime in termini originali e diversificati, nei diversi paesi;

- privilegio delle attività di promozione delle potenzialità locali anche nel settore didattico con conseguente programmazione, sin dai primi momenti della cooperazione universitaria, dei tempi e dei modi attraverso i quali deve realizzarsi la gestione autonoma delle strutture di formazione;

- realizzazione delle iniziative formative mediante l'uso delle tecnologie più adeguate e moderne e promozione di attività di assistenza tecnica che garantiscano il migliore utilizzo di queste tecnologie;

- interpretazione ampia e comprensiva del significato politico e culturale da attribuire alle strutture di formazione universitaria intese non soltanto come strumenti di preparazione del personale tecnico ma anche

come spazio per l'interpretazione critica e l'elaborazione culturale della realtà circostante e come mezzo per la promozione e il sostegno delle politiche di progresso economico e di avanzamento sociale.

La strada della collaborazione

Alcuni aspetti di questa strategia sono di significato addirittura ovvio quando ci si richiama ad una corretta concezione delle iniziative di cooperazione; altri necessitano invece di qualche chiarimento. In particolare si deve sottolineare l'importanza da attribuire alle impostazioni che tendono a garantire, in maniera pianificata, l'autonomo sviluppo delle attività formative promosso attraverso la cooperazione. Un obiettivo siffatto diventa infatti utopico e velleitario se rimane allo stadio di teoria quanto ovvia enunciazione di volontà. Per garantire, mediante l'utilizzo delle sole energie locali, l'efficace continuità delle iniziative di formazione universitaria nei paesi in via di sviluppo è necessario predisporre e realizzare un complesso di strumenti operativi — quali le borse di studio, le attività di specializzazione conseguenti la laurea, la fornitura di attrezzature e strumenti didattici e simili — di non semplice gestione.

È indispensabile inoltre ricercare in ogni momento, con puntiglio e nello stesso tempo con rigore, forme di efficace collaborazione e di sistematico interscambio culturale tra gli organi di diversi paesi interessati alla stessa attività di cooperazione. In particolare modo quest'ultimo aspetto del problema risulta talvolta difficile e complicato.

La strada della collaborazione appare talvolta a chi è tenuto a realizzare determinate iniziative come la più difficile e tortuosa, ma è la sola che consente di maturare insieme la conoscenza e la soluzione dei problemi e di formare quindi — in modo autentico e non velleitario — il personale locale che con quei problemi dovrà misurarsi nel suo futuro ruolo di interprete

della più alta coscienza culturale del paese.

Tecnologie d'avanguardia per il settore educativo

Un secondo aspetto della strategia enunciata che merita di essere messo in evidenza è quello relativo all'uso di tecnologie avanzate per la didattica e per le attività di ricerca connesse all'insegnamento.

Quando si affronta questo argomento a proposito dei paesi in via di sviluppo ci si imbatte spesso in argomentazioni equivocate che devono essere decisamente confutate.

Si sente spesso affermare, ad esempio, che la situazione strutturale e infrastrutturale di questi paesi è tale da non consentire, o da rendere comunque vano, uno sforzo tecnologico adeguato. A ciò si aggiunge la constatazione pragmatica, che sembra inconfutabile, dell'esistenza, in molte condizioni operative concrete, di veri e propri cimiteri di attrezzature obsolete e utilizzate in maniera impropria o addirittura nulla.

Queste affermazioni — che per richiamarsi ad un grossolano «buon senso» o per apparire coerenti con osservazioni fugaci e superficiali si sentono ripetere non soltanto nella pigra atmosfera dei salotti ma spesso anche in ambienti responsabili e qualificati — possono essere assunte come epigrafica dimostrazione della leggerezza con la quale si affrontano problemi che sono gravi e importanti.

È evidente infatti che, se si intende in qualche modo colmare o diminuire il «gap» formativo esistente tra nazioni industrializzate e paesi in via di sviluppo, non si può rinunciare ai mezzi più adeguati disponibili in questo campo grazie alle moderne tecnologie.

La tecnica di elaborazione dei messaggi culturali consente oggi di raggiungere risultati sempre più avanzati. Con quale serietà si propone quindi di rinunciare a questa tecnica, proprio nelle situazioni di massima difficoltà e bisogno, per attenersi

al metodo del «gesso e lavagna» che cristallizza in dimensioni secolari la distanza che separa le diverse esperienze formative? E quale significato si intende attribuire a iniziative di livello universitario che rinunciano alle attività di ricerca sulla base di presunte difficoltà d'ordine tecnico? Ed in quale modo allora, se si rinuncia alla ricerca, si possono attingere informazioni attendibili sulla qualità e sulla consistenza delle problematiche locali?

A tutte queste domande, evidentemente, non esiste plausibile risposta perché in realtà il problema delle tecnologie da utilizzare deve essere impostato in maniera completamente diversa.

Trasferire tecnologie non significa infatti curare nel modo migliore l'acquisto, l'imballaggio e il trasporto di macchine e attrezzi sofisticati; significa invece predisporre un coerente programma che preveda, intorno alla macchina, il necessario supporto d'uso rappresentato dal personale adeguatamente preparato, dalle iniziative di assistenza tecnica e dalla rigorosa coerenza con gli obiettivi perseguiti. Lo spreco economico che spesso si lamenta quando si osserva la quantità di materiale inutilizzato o sottoutilizzato dipende da carenze di programmazione e non già da una presunta indimostrata intolleranza dei luoghi e delle persone nei confronti delle tecnologie.

Emerge da queste considerazioni l'esigenza di sostenere le attività formative — e in special modo quelle di livello più elevato — con il supporto dei mezzi tecnici più avanzati e di realizzare questa politica attraverso un'accurata programmazione volta a garantire il pieno ed efficace utilizzo delle attrezzature impiegate.

Il «caso Somalia»

A questi elementi di una strategia complessa, e quindi talvolta di difficile realizzazione, intende, come si è detto, esplicitamente richiamarsi l'attività del

Dipartimento per la cooperazione allo sviluppo nel campo della cooperazione universitaria.

Emblematica di questa impostazione è l'esperienza del «caso Somalia». Nel corso di oltre un decennio la collaborazione messa in atto dai Governi italiano e somalo nel campo dell'istruzione superiore ha consentito di dilatare e consolidare l'attività dell'Università Nazionale Somala sino al raggiungimento di obiettivi che possono essere considerati di notevole significato culturale ed operativo.

La responsabilità delle scelte di fondo che questa esperienza persegue è rimasta affidata sin dall'inizio agli organi politici somali ed, in particolare, al Ministero dell'Istruzione Superiore di quel Governo. Secondo la stessa logica, la struttura istituzionale e amministrativa dell'Università Nazionale appartiene interamente alla sfera di competenze del Governo somalo, mentre il Dipartimento per la cooperazione allo sviluppo, utilizzando la consulenza di appositi Comitati Tecnici, fornisce i supporti didattici e culturali — consistenti in personale docente e tecnico, attrezzature e materiale d'uso — ritenuti di volta in volta necessari per il migliore funzionamento delle attività di formazione. Tutta l'iniziativa si muove, tra l'altro, secondo linee programmatiche sistematicamente elaborate e valutate da una Commissione mista operante nell'ambito dell'accordo di cooperazione tra i due Governi: primo Presidente di questa Commissione è stato il prof. Paride Stefanini; attualmente la presiede il prof. Messinetti. In questo quadro, caratterizzato da una corretta suddivisione di responsabilità e da un grande spirito di collaborazione, si è potuta sviluppare e consolidare l'attività didattica di ben sei Facoltà — Medicina, Veterinaria, Agraria, Geologia, Ingegneria e Chimica — istituite in base ad una attenta analisi dei bisogni e delle ipotesi di sviluppo della nazione somala.

I risultati quantitativi di questa iniziativa hanno un interesse re-

lativo in questa sede. Sarà sufficiente notare, a questo riguardo, che un decennio di attività dell'Università Nazionale Somala ha consentito di assicurare al paese, in settori di vitale importanza, i quadri tecnici e dirigenti fondamentali ponendo termine ad una situazione di assoluta dipendenza, per queste esigenze, da altri paesi

I risultati qualitativi

Di ben maggiore interesse sono tuttavia i risultati qualitativi. L'esperienza ha in primo luogo consentito di dimostrare che la cooperazione a livello universitario, quando viene condotta secondo le linee della strategia in precedenza enunciata, può realizzarsi in termini di assoluta correttezza e con vantaggio di tutti i paesi interessati. Un risultato non ovvio di questo tipo di collaborazione è consistito anzi nella constatazione del *valore di reciprocità* di questi scambi culturali.

Se infatti la nazione somala ha tratto evidenti vantaggi dalla cooperazione messa in atto, non si deve sottacere l'effetto di promozione culturale e di apertura internazionale, indotto, nelle diverse facoltà italiane interessate all'iniziativa, dalla possibilità che molti docenti hanno avuto di confrontarsi con esperienze didattiche, di ricerca ed operative completamente nuove ed estremamente stimolanti.

Un secondo significativo risultato è dato dal continuo dilatarsi dell'ambito delle competenze e delle attività dell'Università Nazionale Somala. Il progressivo miglioramento delle iniziative didattiche ha posto l'esigenza di sviluppare in maniera programmata le attività di ricerca e il complesso di esperienze e di attrezzature rese disponibili per questa nuova dimensione operativa ha concentrato intorno alle facoltà tutta una serie, sempre più articolata e complessa, di richieste di consulenza da parte di vari organi governativi. Dalle dimensioni qualitative iniziali di scuola professionale di notevole livello l'università è co-

si passata al ruolo effettivo di centro promotore di cultura, sino a proporsi come fondamentale struttura di riferimento anche per le attività di formazione del personale tecnico intermedio.

Un ulteriore e fondamentale obiettivo strategico che l'esperienza somala ha consentito di sottoporre ad adeguata verifica è quello relativo alla progressiva acquisizione di autonome responsabilità didattiche da parte di docenti locali. Iniziato con metodi programmatici e proseguito secondo linee sempre più puntualmente unificate il processo di somalizzazione delle facoltà interessate ha assunto ritmi molto rapidi, e consente ormai di prefigurare in tempi brevi forme diverse di cooperazione caratterizzate dalla concentrazione dell'impiego italiano nella fornitura di supporti tecnologici piuttosto che nel reperimento e nell'invio di docenti e di tecnici.

Il tramonto degli egoismi nazionali

L'esperienza di cooperazione universitaria con la Somalia e quella più limitata condotta in altri paesi in via di sviluppo rappresenta la migliore e più concreta risposta a chi ritiene che questo tipo di iniziativa rappresenti un lusso superfluo ed un inutile spreco. Chi si attesta ancora su queste posizioni non tiene conto che le politiche autarchiche e provinciali e gli egoismi nazionali sono ormai un retaggio del passato e rischiano di venire travolti dalla storia. Il progresso — è ormai certo — può attuarsi solo a livello mondiale così come a questo livello si realizzano le recessioni e le crisi. Non esiste possibilità di autentico sviluppo se non si promuove la partecipazione di tutti i popoli, e specialmente di quelli in condizione di maggiore difficoltà, al movimento di progresso volto ad eliminare per quanto possibile le situazioni di emergenza e di mancata soddisfazione dei bisogni elementari. Anche prescindendo dalle esi-

genze della politica per la pace, che richiede un generale sforzo di contenimento degli squilibri economico-sociali tra i popoli, la politica di cooperazione si è dimostrata pagante in termini sia culturali che economici.

È con questa convinzione che il Dipartimento per la cooperazione allo sviluppo ha impostato e condotto le sue esperienze di cooperazione in campo universitario e in altri settori ritenuti significativi ed è secondo que-

sta linea politica che si intende proseguire, indirizzando energie e investimenti verso obiettivi certamente modesti, se confrontati con quelli di paesi più ricchi dell'Italia, ma senza dubbio importanti e significativi.



La Mensa universitaria, il dipartimento biologico e il dipartimento macchine

abstract

Italian initiatives in the university sector

Given the inadequate results of the training abroad of students from developing countries, several industrialized countries have decided to work together to set up university departments in loco, with a view to ensuring a greater degree of coherence between local needs and investments for the training of technicians, professional workers and managers. Despite the fact that they are still «cultural transplants» in so far as they make use of non indigenous teachers and teaching models, such initiatives do still contain some pitfalls. The Italian Government has tried to remedy the situation, basing its cooperation on respect for the decisions of the countries receiving

aid and on a deeper understanding of the socio-economic reality of the area. In order to ensure the efficacy and continuity of university training programmes in developing countries by making the best use of only local resources, it is necessary to institute a whole range of functional arrangements such as study grants, post-graduate specialization activities, and the supply of equipment and teaching materials. The case of the University of Somalia, set up with help and financial contributions from Italy, is emblematic of the approach of the Italian Ministry of Foreign Affairs. From the outset — ten years ago — responsibility for the funda-

mental choices still rests with the Somalian political organs; by using consultative technical committees Italy provides educational and cultural backing, considered necessary from time to time in order to improve the running of training courses. Six faculties were set up in this way, after a careful study of the needs and expectations of Somalia's development: Medicine, Veterinary Science, Geology, Chemistry, Engineering. The author of the article, Pierluigi Malesani, is in charge of the training section of the Department for Development Cooperation of the Italian Ministry of Foreign Affairs.

résumé

Les initiatives italiennes dans le secteur universitaire

A la suite des résultats inadéquats obtenus par la formation, à l'étranger, d'étudiants des pays en voie de développement, de nombreux pays industrialisés se sont mis à coopérer à la création, sur le lieu, d'écoles universitaires afin de garantir un haut degré de cohérence entre les nécessités locales et les investissements pour la préparation de techniciens, professionnels et cadres. Bien que toujours de «transplantation culturelle» — étant donné qu'elles utilisent des enseignants et des modèles didactiques non autochtones — même ces interventions présentent certains dangers. Le Gouvernement italien a essayé d'y remédier en basant sa coopération sur le respect des choix des

pays destinataires de l'aide et sur l'approfondissement des connaissances de la réalité socio-économique locale. Pour garantir la continuité efficace des initiatives de formation universitaires dans les pays en voie de développement en se servant uniquement des énergies locales, il est nécessaire de prévoir un ensemble d'instruments opératoires tels que les bourses d'études, la spécialisation après le titre universitaire, la fourniture d'équipement et d'instruments didactiques. Le cas de l'université de la Somalie — également réalisée avec l'aide financier italien — est un exemple de schéma suivi par le Ministère des Affaires Etrangères italien. Depuis le début — il y a dix ans — la re-

sponsabilité des choix de base est confiée aux Organes politiques somaliens; à travers la consultation de Comités Techniques appropriés, l'Italie fournit les supports didactiques et culturels considérés à chaque fois nécessaires pour le meilleur fonctionnement de la formation. Six facultés ont été ainsi réalisées sur la base d'une analyse attentive des besoins et des hypothèses de développement de la nation somalienne: médecine, vétérinaire, agricole, géologie, chimie et ingénierie. L'auteur de l'article, Pierluigi Malesani, est le responsable du secteur «Formation» du Département pour la coopération au développement du Ministère des Affaires Etrangères italien.



il trimestre / LA COOPERAZIONE
UNIVERSITARIA CON I PAESI
IN VIA DI SVILUPPO

Un approccio metodologico

di **Umberto Farri**
*Segretario Generale dell'Istituto
per la Cooperazione Universitaria*

L'Istituto per la Cooperazione Universitaria è impegnato da oltre un triennio in un programma per la amministrazione dello sviluppo che costituisce un modello di formazione professionale a livello di studi superiori, offerto a funzionari e dirigenti della pubblica amministrazione dei paesi in via di sviluppo (PVS), in aree geopolitiche e culturali ove l'Italia opera più attivamente con i suoi strumenti di cooperazione.

Realizzato in collaborazione con il Dipartimento per la Cooperazione allo Sviluppo del Ministero degli Affari Esteri, il programma dell'ICU intende offrire un approfondimento interdisciplinare postuniversitario, nei settori giuridico, economico, amministrativo, storico-politico e tecnico, visto in una prospettiva internazionale e largamente affidato alla applicazione di un metodo comparativo, che contribuisce ad allargare le conoscenze e le competenze di quanti operano nella pubblica amministrazione di PVS a vari livelli di responsabilità.

La sperimentazione di questo modello si è avuta in America Latina con la collaborazione dell'Università di Piura (Perù) ove si è svolto un corso di spe-

cializzazione in amministrazione dello sviluppo, dapprima rivolto a giovani neolaureati provenienti dai cinque paesi aderenti al Patto Andino, il POIRD (*Programma per Organismi Regionali ed Internazionali di Sviluppo*); e successivamente, nella terza e quarta edizione, riservato a funzionari di livello direttivo della pubblica amministrazione di tali paesi.

Il consolidamento del suddetto programma ha consentito quindi di dar vita, in Italia, ad una esperienza che tiene conto non solo dei risultati acquisiti nell'area latino-americana, ma che permette anche di condensare, attorno ad un nuovo progetto di cooperazione — *Il Development Administration Programme (DAP)* — l'esperienza accumulata dall'ICU nel settore dell'istruzione universitaria e della formazione professionale e tecnica, in oltre quindici anni di attività sia in Italia che all'estero e particolarmente in numerosi paesi in via di sviluppo. Elemento costitutivo del progetto è dunque il lavoro effettuato dall'ICU in collaborazione con istituti di ricerca universitaria a livello internazionale e tramite la promozione di molteplici iniziative volte ad

Non solo l'interscambio puntuale tra università e università favorisce la cooperazione, ma è lo stesso metodo universitario che va applicato come tipo di approccio ai problemi dello sviluppo.

agevolare l'interscambio di competenze professionali, vuoi nel campo tecnico che universitario, tra studiosi e ricercatori, studenti e professionisti, all'interno e all'esterno dei paesi d'origine, che contribuiscono direttamente ad ampliare le reciproche esperienze.

Il programma di amministrazione dello sviluppo

Il *Development Administration Programme*, il corso di specializzazione in amministrazione dello sviluppo organizzato a Roma dall'ICU per la durata di un semestre, ha così visto rifluire nella sua prima edizione (10 novembre 1982 - 10 maggio 1983) una pluralità di esperienze ed un'ampia collaborazione di docenti universitari di diversi atenei italiani: della Università Commerciale «Luigi Bocconi» di Milano, della Università degli Studi di Roma «La Sapienza» e della Seconda Università di Roma «Tor Vergata» per le discipline economiche; della Università di Roma «La Sapienza» e della libera Università Internazionale degli Studi Sociali-LUISS, per quelle economico-gestionali; degli atenei di Milano (Statale), Trento, Sassari, Napoli, per la

trasmissione dei contenuti giuridico-istituzionali del corso. Collaborazione al DAP hanno anche offerto istituti universitari di alta specializzazione, come ad esempio, l'Università Italiana per Stranieri di Perugia e l'*Institute of Social Studies* dell'Aja, funzionari e dirigenti di organismi dipendenti dalle Nazioni Unite ed esperti italiani ed internazionali, per le discipline storico-politiche, economico-sociali ed internazionali, previste nel programma.

Al DAP hanno partecipato funzionari di livello direttivo della pubblica amministrazione di paesi in via di sviluppo dell'area anglofona afroasiatica, che hanno potuto acquisire nuove capacità e conoscenze, in settori quali: studio dei problemi, analisi e comparazione delle tecniche di intervento e delle politiche di sviluppo; valutazione dei progetti e loro pianificazione e programmazione; analisi dei metodi e dei bisogni in termini di crescita economica, ma anche di sviluppo sociale; esame dei vari problemi organizzativi e gestionali riferiti al funzionamento delle amministrazioni pubbliche, ecc.

Un piano di lavoro che non ha però trascurato le necessarie conoscenze di base, in assenza delle quali risulta assai complesso apprendere ad interpretare i bisogni e acquisire la capacità di coordinamento delle équipe di specialisti e di personale, amministrativo e tecnico, delegato a gestire le iniziative di sviluppo e a coordinare gli interventi di cooperazione.

Impostato con criteri di tipo essenzialmente universitario, il *Development Administration Programme* costituisce, inoltre, il risultato di precedenti e fruttuose esperienze condotte dalla «linea italiana» di cooperazione allo sviluppo, ed è anche la risultanza dell'intensificazione dei rapporti di collaborazione tra operatori, tecnici ed amministratori di tale politica, tra mondo universitario e della ricerca scientifica ed istituti specializzati, quelli, in particolare, a più marcata sensibilità interdisciplinare.

Una riflessione sugli interventi di cooperazione

Parlando ora in termini più generali dei risultati di questa maggiore comunicazione già in atto negli ultimi anni tra università, mondo della ricerca scientifica e strutture delegate ad orientare e a realizzare programmi di sviluppo, hanno tratto vantaggio innanzitutto i paesi in via di sviluppo beneficiari degli interventi di cooperazione. Ma, nondimeno, gli stessi protagonisti ed interpreti della cooperazione italiana allo sviluppo dei paesi emergenti, hanno acquistato un crescente prestigio sul piano internazionale, nelle varie aree geopolitiche, economiche e culturali nelle quali l'Italia concorre alla realizzazione di programmi, sia in proprio, sia in collaborazione con gli organismi internazionali che si occupano degli interventi di cooperazione.

A tutto ciò hanno certamente contribuito le recenti innovazioni legislative, che consentono una azione più incisiva. Ma è proprio sulla scia di queste innovazioni, talora sostanziali, che risulta sempre più necessario stabilire una saldatura tra il momento della riflessione culturale e scientifica, e quello della programmazione, organizzazione e realizzazione degli interventi, al fine di un miglioramento globale ed armonico della situazione economica e sociale delle aree interessate ai processi di sviluppo.

In questo ordine di problemi, essenziale risulta l'applicazione del *metodo universitario*, che consiste nell'incontro tra ricerca pura e ricerca applicata, tra ricerca tecnologica e ricerca interdisciplinare.

Un metodo universitario

Più che *una cultura* di tipo universitario, al mondo della cooperazione allo sviluppo occorre, infatti, *un metodo* di tipo universitario. Un approccio, culturale e scientifico, che accentui l'indagine sui bisogni della comunità sociale, mediante l'attivo apporto di interlocutori locali e metta quindi intelligenze e ca-

pacità al servizio di un futuro migliore per tutti.

Se la ricerca pura — la ricerca primaria — non può proporsi fini specifici e pratiche applicazioni, per la sua stessa natura; se essa, come è giusto, non punta a conseguire risultati immediati, e se è vero che ogni tipo di ricerca deve necessariamente rispettare i suoi canoni di fondo, giacché questa è l'unica condizione per ottenere risultati fecondi, è altrettanto vero che nel perseguire una più approfondita conoscenza dei fenomeni che la compongono e delle leggi che la governano, la ricerca così intesa deve tener conto dei mezzi e degli strumenti attraverso i quali è possibile esprimersi.

Se, pertanto, l'università resta la sede più naturale della ricerca, il laboratorio nel quale didattica e ricerca si incontrano e si intersecano, ciò non toglie che l'università stessa e quanti in essa operano (docenti e ricercatori) non debbano sottrarsi all'impegno di operare in una prospettiva universitaria globalmente intesa, all'impegno — innanzitutto — di contemperare tra loro le diverse esigenze della ricerca: quella pura, rivolta alle generazioni future, e quella applicata, indirizzata verso fini immediati, ma con collegamenti stretti con i bisogni e le attese della generazione presente.

E tanto più il discorso ha una sua intrinseca validità quando si entra nel campo di pertinenza della ricerca interdisciplinare, delegata a favorire lo scambio delle informazioni, ed aperta a nuovi confini in cui essa costituisce il supporto indispensabile perché si possa parlare di un nuovo ordine internazionale. Un modello di relazioni — cioè — nel quale sia reso possibile uno sviluppo globale della persona, e rapporti tra i popoli costruttivi e pacifici, fondati su una reale interdipendenza. Un nuovo ordine internazionale che privilegi i valori culturali frutto di reciproci scambi, che si avvalga di mezzi che risultino da scoperte scientifiche e da innovazioni sostanziali, in un quadro di crescita dinamica.

Le risorse umane, chiave dello sviluppo

Può apparire anacronistico formulare simili progetti in momenti in cui gli eventi storici sembrano smentire coi fatti il fondamento di questa ipotesi; ma, storicamente, è vero invece esattamente il contrario. È agli uomini di buona volontà, pochi o molti che siano, ed alle loro istituzioni e fra esse l'università, da secoli in primo piano, che comunque ed ovunque si fa riferimento per qualsiasi momento di ripresa. Di ciò si sono resi interpreti il programma delle Nazioni Unite per il terzo decennio dello sviluppo, come pure le politiche della Comunità europea e dei maggiori organismi internazionali impegnati in attività di cooperazione e quelle dei singoli paesi industrializzati. Ed, in particolare, di quelli più direttamente coinvolti nel processo di determinazione di più efficienti politiche di aiuto allo sviluppo.

La maggior apertura al mondo universitario e della ricerca ha così contribuito a far circolare una ulteriore consapevolezza; la soluzione dei problemi dello sviluppo non può essere ricercata in termini esclusivamente economicistici, in termini di risorse tecniche impiegate; ma in una ottica complessiva, nella quale la componente umana e la componente culturale, anch'essa fondata sulle risorse umane, risultino fattori insostituibili di crescita, ed elementi imprescindibili per svolgere una efficace azione di orientamento dei processi di sviluppo e per la loro realizzazione.

Le risorse umane, dunque, interpreti e chiavi dello sviluppo e della cooperazione, per le quali è però necessaria una precisa attività formativa, finalizzata ai bisogni emergenti, ed informativa, per un perfezionamento professionale sempre più solido, perché possano essere adattate le tecniche più valide per il soddisfacimento dei bisogni, perché siano sempre meglio studiate le oggettive possibilità locali dei singoli paesi ed aree regionali, assieme alle varie

realità economiche e sociali, e vengano sollecitate le energie presenti, affinché si facciano compartecipi come validi interlocutori degli stessi programmi di formazione.

Quale perno di questo complesso ed articolato movimento di energie il mondo dello sviluppo richiede, infatti, un concorso fattivo, che solamente l'università può offrire, in una opera di affiancamento e di stretta collaborazione con quella degli esperti e dei tecnici impegnati in prima linea nell'amministrazione delle politiche dello sviluppo, e nella valorizzazione delle energie, ai fini di una sempre più ampia specializzazione dei programmi di cooperazione tecnica, culturale, professionale, ove venga applicato proficuamente quello che si diceva essere il metodo universitario.

E ciò, per non ridurre a vuota teoria da un lato, e a sterile e piatta operatività funzionale, a pratica burocratica, dall'altro, la dinamica complessiva dei problemi dello sviluppo e della cooperazione. Se questi sono problemi nodali della società contemporanea, sono anche, e soprattutto, occasione per il mondo della alta cultura e della ricerca scientifica, per realizzare una sintesi ampia che raffreni la spinta talora disordinata verso un frazionamento della cultura e del sapere scientifico in specializzazioni sempre più numerose, per offrire alimento al terreno della cooperazione, ove operano gli specialisti delle rispettive branche del sapere, e per assicurare criterio scientifico allo scambio delle informazioni multidisciplinari ed un coordinato apporto alle varie discipline.

Gli orizzonti più larghi della ricerca, aperti alla soluzione dei problemi del presente e del futuro, all'incremento della redditività economica, al miglioramento delle condizioni di vita dell'uomo, all'arricchimento del patrimonio scientifico, e la crescente valorizzazione di quanto deriva dalle università (singoli dipartimenti, istituti, docenti, équipes di ricercatori) e della cooperazione interuniversitaria,

hanno aperto prospettive altrettanto vaste nei settori diversi della cooperazione (bilaterale, multilaterale, tecnica, educativa), in rapporto ai programmi di sviluppo elaborati ai vari livelli, e con il concorso degli organismi non governativi.

Una figura professionale nuova

L'Istituto per la Cooperazione Universitaria, organizzazione non governativa che dal 1966 opera in questo specifico campo di intervento, si è impegnato a trasferire nella realtà dei problemi dello sviluppo e della cooperazione, appunto questo metodo universitario, puntando a ricondurre i risultati della ricerca pura in una azione complessiva di promozione e realizzazione di questi stessi risultati di analisi scientifica, rendendoli operativi, e traducendo queste esperienze teoriche in progettazioni e realizzazioni. E ciò partendo dalla considerazione che gli eventi storici e l'evoluzione dei programmi di cooperazione internazionale fanno ritenere che nessun processo di sviluppo globale e duraturo potrà radicarsi in assenza di uomini disposti ad impegnarsi con competenza professionale in un'opera di promozione culturale, sociale ed economica dei paesi emergenti.

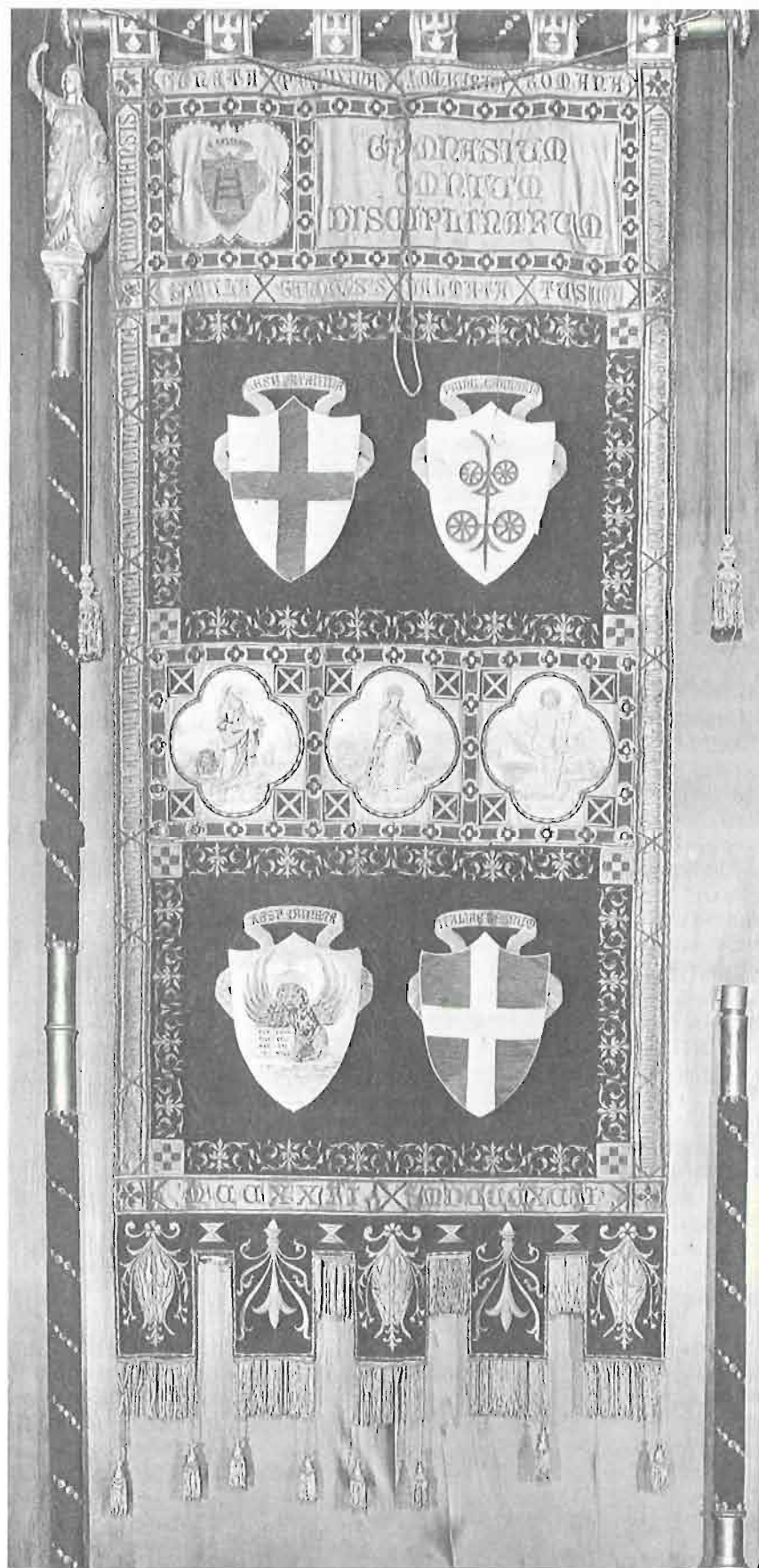
Varando quindi un programma di cooperazione universitaria centrato su queste considerazioni di fondo, ed articolandolo in modo tale che il ruolo dell'uomo risulti centrale nell'affermazione di nuove dinamiche di crescita, ed essenziale nel progressivo consolidamento delle capacità di autogestione dei vari paesi, l'ICU ha individuato nella amministrazione dello sviluppo il passaggio obbligato per sviluppare i rapporti culturali, scientifici e tecnici internazionali, attraverso la formazione professionale e la cooperazione universitaria.

La figura professionale dell'amministratore dello sviluppo (che si presenta con caratteri di assoluta novità rispetto ad altre, più tradizionali di tipo specialistico, e si delinea in modo sem-

pre più chiaro, come soluzione valida e concreta per offrire una risposta agli imperativi posti dalle politiche dello sviluppo) e le sue funzioni, svolte a livello direttivo, comportano gradi di elevata responsabilità in campi diversi, ma tutti rilevanti.

Programmazione degli interventi di sviluppo dalla fase di concezione a quella della realizzazione; predisposizione delle azioni amministrative atte a tradurre politiche di sviluppo in progetti concreti; organizzazione delle strutture gestionali necessarie all'amministrazione degli interventi pubblici già realizzati; controllo dell'efficienza di tali strutture; valutazione di tali interventi. Tutte funzioni che svolte presso organismi nazionali, regionali, interregionali, ed in particolare nel campo della amministrazione pubblica, richiedono conoscenze di base per trasformarsi in azione di promozione e di finanziamento di tutte quelle iniziative che implicano investimenti pubblici a vantaggio della collettività. Ma sono necessarie anche conoscenze specialistiche che in un prossimo futuro potranno assai meglio essere assicurate da una struttura di sintesi tra quella universitaria e quella di cooperazione.

A nostro avviso è quindi auspicabile possa realizzarsi al più presto una dipartimentalizzazione dei problemi dello sviluppo e della cooperazione internazionale, nel rispetto delle funzioni e delle competenze di ciascuno, soddisfacendo l'esigenza di una più esatta definizione degli obiettivi e dei procedimenti, che potrà derivare da un dialogo aperto tra scienziati e tecnici, tra ricercatori ed operatori.



Il Gonfalone dell'Università di Padova (1892)

abstract

A university method and development cooperation

For more than three years the Institute for University Cooperation has been involved in a course for development administrators, a programme which constitutes a model of professional training at a higher educational level, open to civil servants and high grade personnel in the Public Administration of developing countries, in the cultural and geographical areas in which Italy's instruments for cooperation operate most actively. The experience gained by the ICU in the field of university teaching and professional training over more than fifteen years of work both in Italy and abroad, enabled the institute to test the validity of such a course, in collaboration with the Italian Ministry of Foreign Affairs, the first of its kind being held at the University of Piura (Peru). This course, POIRD (Programme for Regional and International Organisms of Development), was open to postgraduates from the Andine Pact countries, and the third and fourth versions of the course were designed for high grade personnel in the Public Administration of those coun-

tries.

The fruit of this experience in Latin America has led to the setting up of a new cooperation programme in Italy, known as DAP (Development Administration Programme). The first version of the course, lasting six months, was attended by high grade civil servants in the Public Administration of English speaking developing countries in Africa and Asia. Participants were able to acquire new knowledge in the study of problems, in the analysis and comparison of operational techniques and development policies, in project evaluation and the planning of such projects, and in the analysis of the needs of their countries, seen in terms of economic growth and social development. The university method adopted by the ICU is based on the knowledge that what is needed in the world of development cooperation is an approach which is, of course, scientific, but in which at the same time the investigation of the needs of the community is stressed by means of the active contrib-

ution of local interlocutors; since the solutions to problems related to development cannot be sought exclusively in economic terms, in the simple analysis of technical resources used, the Institute for University Cooperation lays emphasis, first and foremost, on the exploitation of the human and cultural elements, seen as irreplaceable factors of overall growth. With regard to other specialists, the professional figure of the development administrator lends itself to a completely new interpretation and constitutes a practical answer to the numerous questions arising in development policy on this subject, both because of the fact that the role of the administrator is a central one, and because this profession is practised in national regional and international development organisms, and particularly in the field of Public Administration.

According to the author, the necessity to transmit knowledge of a highly specialized kind, as well as the basics, involves the inclusion of training structures promised for the near future, which combine the university approach with the technical and administrative skills designed to operate in the field of development cooperation.

résumé

Méthode universitaire et coopération au développement

Depuis plus de trois ans, l'Institut pour la Coopération Universitaire (ICU) est engagé dans un programme pour administrateurs du développement — qui constitue un modèle de formation professionnel au niveau d'études supérieures — offert à des fonctionnaires et des cadres de l'administration publique de pays en voie de dévelop-

pement, dans des zones culturelles et géographiques où l'Italie intervient de façon plus active avec ses instruments de coopération.

L'expérience acquise par l'ICU — pendant plus d'une quinzaine d'années d'activité en Italie et à l'étranger — dans le secteur de l'instruction universitaire et de la formation professionnelle, a

permis d'expérimenter ce modèle, en collaboration avec le Ministère des Affaires Etrangères Italien, d'abord dans l'Université de Piura (Pérou) où un cours a été organisé pour les nouveaux licenciés universitaires provenant des pays du Pacte Andin, dit POIRD (Programmes pour Organismes Régionaux et Internationaux de Déve-

loppement); cours, qui, dans la troisième et la quatrième édition a été destiné à des fonctionnaires de niveau directionnel de l'administration publique de ces pays.

Ce qui a découlé de cette phase d'expérience dans le continent latino-américain a permis, en Italie, de donner vie à un nouveau projet de coopération dit DAP (Development Administration Programme); sa première édition — d'une durée de six mois — a vu la participation de fonctionnaires de l'administration publique de pays en voie de développement de la zone anglophone afro-asiatique, qui ont pu acquérir de nouvelles connaissances dans l'étude des problèmes, dans l'analyse et la comparaison des techniques d'intervention et des politiques de développement, dans l'évaluation des projets et dans leur planification, dans l'analyse des besoins du point de vue

croissance économique et développement social.

La méthode universitaire adoptée par l'ICU se base sur la conscience du fait que le monde de la coopération au développement a plus besoin d'une approche théorique et pratique — dans laquelle on insiste plus sur la recherche des besoins de la communauté à travers la contribution active des interlocuteurs locaux — que d'une culture de type universitaire. Etant donné que la solution des problèmes liés aux développements ne peut pas être recherchée en termes exclusivement économiques dans la simple analyse des ressources techniques employées, l'Institut pour la Coopération Universitaire a visé avant tout à la valorisation du composant humain et du composant culturel, individualisé en tant que facteurs de croissance globale irremplaçables.

Se présentant avec des caractères de nouveauté absolue par rapport à d'autres de type spécialisé, l'aspect professionnel de l'administrateur du développement représente une solution concrète aux nombreux problèmes posés par la politique de développement compte tenu du fait que le rôle de l'homme est central et que cette profession est exercée auprès d'organismes nationaux, régionaux, internationaux de développement et, surtout, dans le domaine de l'administration publique. Selon l'auteur, le besoin de transmettre — en plus des connaissances de base — d'autres connaissances de type très spécialisé, entraîne dans un proche avenir des structures de formation en tant que synthèse entre les structures universitaires et administratives désignées pour développer l'activité dans le domaine de la coopération au développement.





A perspective on development aid in the university sector

by Stephen Chan

Stephen Chan is a visiting fellow of Queen Elizabeth House, Oxford, and has been attached to the Commonwealth Africa Centre in Lusaka since 1980

The question of aid

The question of aid to Third World countries is complex. It has always been agreed that aid should be temporary. Recommendations for an increase in aid flows, such as those made by the Brandt Commission, recognize the exceptional difficulties of development at the present time. But Brandt argues for the reform of the international economic order as the long-term solution to development difficulties, not an increase in aid alone.

Aid, as it is currently disbursed, is also an uneven affair. With the exception of five Arab countries, who give aid mainly to other Arab states, Scandinavian countries and the Netherlands, the nations of the world do not reach the UN target of 0.7 per cent of Gross National Product for development assistance.

In the budgets of donor countries, therefore, aid is a marginal entry. But it is also marginal in the budgets of most recipient countries, averaging about 2 per cent of GNP.

There are glaring exceptions to this rule. Countries in clear distress, such as Tanzania, depend upon aid for 12.7 per cent of GNP, and Israel 8.5 per cent of GNP — these last two countries benefiting from US political concerns, since 40 per cent of all US bilateral aid is channelled to them.

But, overall, as the Brandt Commission rightly recognized, the question of aid is considerably less vexed than that of international economic structures. It is certainly true that much aid has been poorly disbursed and poorly utilized. The case against aid is, in fact, a strong one, but not overwhelming. On the negative side of the question is the fact that much bilateral aid is tied to the subsequent purchase of equipment, spares, and expertise from the donor country.

Aid is thus used as a marketing device, to the ultimate benefit of the donor, and at the cost, to the recipient, of market mobility in the case of purchases and future programme development in the sector in which tied-aid was

A new university-based colonialism? The author considers the educational implications of overseas aid.

Article reproduced with the permission of the «Times Higher Education Supplement»

received.

Further, the mechanics of giving untied aid becomes essentially a financial operation in itself. Deadlines must be met, and funds must flow out, sometimes willy-nilly, to ensure that the donor agency will, in the next financial year, have funds flowing in. Disbursal is judged by its efficiency, not its effectiveness, and this has led to appalling project sponsorships.

Finally, the lingering concept of aid as a charitable activity, with images of grossly deprived people who must be assisted out of Christian compassion, tends often to install an aid-orthodoxy which presupposes that the ways of reaching the poor are culturally identical to those used in the donor countries. For these and other reasons, aid is in a mess; hopefully, informed debate will lead to the overhaul of bad systems of aid disbursal, but not to the reduction or abolition of aid.

Certainly aid has helped to build many schools, colleges and universities; it has helped

to train staff for these institutions. At university level it has engendered much genuine international cooperation and consultation, the case of the Association of Commonwealth Universities standing out. And, by a process of external examining, which often grew out of the manner in which a university was founded, it has maintained a uniformity, or recognized order, of standards.

A uniformity of standards

The question of standards is, of course, central to the consideration of aid and higher education. Because standards have most frequently been assessed in relation to recognized curricula. Thus, a chemistry course in Khartum may, in fact, closely resemble one in London — whether or not that sort of course is directly related to the immediate scientific needs of the Sudan.

Why, therefore, continue underwriting this sort of thing? Why contribute to laboratory equipment? Why give graduate fellowships to future chemistry professors? Why, in short, fuel a process which leads seemingly nowhere?

There are four major reasons why such questions cannot lead to a simple answer. The questions themselves, when examined, arise from complex assumptions and needs.

For instance, since the raising of fees for overseas students in the UK, universities have actively advanced the case of overseas intake as important to them financially; and that, while overseas students can pay much to the universities, the government should not raise the threshold to the point where student numbers start falling away.

So the arguments in favour of overseas students have a financial flavour, rather than a pedagogic one. Courses in chemistry are not to be revised for their sake, or the sake of their national needs, but their presence in class, duly paid, is welcome none the less — an

inverted and perhaps perverse version of tied-aid.

Foreign governments continue to be most anxious for their students to study in the UK. The question of student fees led to some minor but definite strains in Commonwealth relations. Governments were concerned about missing out on the established quality of British education, not the applicability of its content.

Four groups of considerations

In this sort of atmosphere, a return to first principles — what the education is for — is difficult. Higher education becomes another agenda item in international negotiations, and another item in national lobbying exercises. The politics of the matter obscure its heart. Apart from political questions, four groups of considerations arise. The development of Third World universities reflected metropolitan influence. In Commonwealth nations, the external system of London University was widely used. This was a matter of colonial policy, based on fiscal prudence as much as academic value, but it set the tone for future university development.

Meanwhile, nationalistic leaders were receiving higher education in western countries and saw the absence of universities in their own lands as a further proof of colonial deprivation. At independence, universities began to be built, and were intended deliberately to reflect international standards — now that the nation itself was a full and ostensibly equal member of the international community.

Influential reports, such as that by Ashby on behalf of Nigerian university expansion, fuelled the desire to take a place on what Ashby called an international gold standard — on which a degree from Cambridge, Cornell, or an African university could be regarded equally.

The question of comparability remains a major one. Universi-

ties judge themselves on where they stand in the international rankings. It is, at least, a matter of natural institutional pride, but it reflects also the continuing influence of established western academic standards, and their percolation down to the fledgling institutions of the Third World.

There is, besides, no other model for the new universities to emulate. All over the world, the matters of standards and degree quality are serious ones, and the treatment of institutions judged beyond the pale is enough to keep the latest entrants in the academic world firmly on the straight and narrow. It is, in any case, a very risky business to blaze new ground, and to do so without incurring raised eyebrows or even outright disapproval. How, for instance, is a Third World university to establish a chemistry course that is relevant to national needs, and which still reaches international standards? Who is there, internationally, who can judge the standard of a curriculum that is peculiarly national, that has been purposely removed from the accepted international mould? And, if a national curriculum is adopted, and a standard agreed, who is there to train or retrain the professors so that they might first teach the new curriculum and second teach it to acceptable standards?

The University of Papua New Guinea

When the University of Papua New Guinea was established, the idea was to inaugurate a medical degree that was peculiarly tropical in its content. So much so that graduates were not expected to be able to register as doctors anywhere else, not even in other tropical countries — for the degree was strictly intended for Papua New Guinea consumption. Now, whether this innovation lasted or not, and I don't think it did, it was made possible in the first place only by considerable fore-

ign aid. Australia has a fixed interest in Papua New Guinea, being the former colonial power, and gives 60 per cent of its bilateral aid to that country. There was no question of a self-help effort in the case of the medical faculty, nor was there the possibility of one. The expertise, support, standing, and acceptability of pathfinding efforts are beyond the tenacity of most Third World universities.

Development, finally, is not a static venture. Tracer study after tracer study in Third World universities, on the placement of graduates and the current and future demand for more of the same, has been overturned by events.

When one considers the remarkable developments since independence of, say, African countries, in terms of educational, medical and administrative services, one considers that the rush for higher education has not been at all disproportionate to the needs of these countries. In Zambia, there were 99 graduates at the time of independence; now promotion in the civil service depends on graduation and, in some departments, so does entry.

With the public sector on its way to being staffed at a level one would consider desirable in a national enterprise, graduates and researchers must now be sought for an expanding private sector.

The first foundation of African universities usually stressed a balance among faculties. This often meant some were less immediately important than others, but the objective was the establishment of an identifiable university which contained a range of expertise. Without such first foundations, the move in countries such as Nigeria to specialized universities of technology could not have been comfortably made.

The question of aid for higher education in the Third World would certainly benefit from the same level of examination required by the question of aid

in general. But this is not an area of snap judgments, particularly when in terms of the historical developed of Third World universities this country played a very major role; particularly when in terms of the international acceptability degrees this country and other developed countries do so much to fix standards particularly when the universities of development countries do so little to help their developing colleagues to establish pathfinding curricula; and particularly given the essential lack of a foundation on which to judge what is developmentally rational and what is not.

In short, the higher education the UK aids is the higher education the UK helped develop and sustain, but which it does not and cannot change. Change will certainly come as the Third World universities themselves gain maturity and self-confidence, and may then be truly assisted if first world universities abandon their own insularity.

But it makes little sense to love one's neighbours by first leading them up a prescribed path and then, with a few gratuitous words of why they should now find their own, different path, leave them.



Il Palazzo Ca' Borin, sede della facoltà di Statistica

Un punto di vista sulle politiche di aiuto nel settore universitario

La complessità del problema degli aiuti al Terzo Mondo è nota: quanti premono per un loro aumento — come la Commissione Brandt — riconoscono tuttavia le eccezionali difficoltà del momento e ritengono che l'intricato nodo dello sviluppo a lungo termine possa trovare soluzione dalla modifica dell'ordine economico internazionale e non certo dal solo aumento degli aiuti.

C'è quindi da sperare che un serio dibattito porti non alla riduzione o all'abolizione degli aiuti, quanto al superamento dei cattivi sistemi con cui essi vengono erogati troppo spesso.

In effetti gli aiuti internazionali hanno contribuito a costruire molte scuole, college e università e a qualificare gli addetti a tali istituzioni. A livello universitario si è prodotta una valida cooperazione ed assistenza internazionale, tra cui eccelle il caso dell'Associazione delle Università del Commonwealth. Con un procedimento di esami esterni, spesso derivato dalle circostanze della fondazione delle singole università, è stata mantenuta una certa uniformità di standard. Questione naturalmente basilare questa, nella valutazione degli aiuti connessi all'istruzione superiore, sovente erogati e fissati nel loro ammontare in rapporto a curricula riconosciuti. Così un corso di chimica a Khartoum è del tutto simile ad uno a Londra, anche se non è direttamente in rapporto con le immediate necessità scientifiche del Sudan. Perché, allora continuare a sostenere questo stato di cose? Perché contribuire ad attrezzare i laboratori, conferire borse di studio ai futuri professori di chimica e, in una

parola, alimentare un processo che apparentemente non conduce a nulla?

Non è facile dare una risposta a questi quesiti. Motivi finanziari più che pedagogici e ragioni politiche militano a favore dell'accoglimento degli studenti stranieri; motivi di prestigio (i governi del Terzo Mondo continuano a tenere in grande stima il fatto che i loro giovani studino nel Regno Unito), per cui l'istruzione superiore è una voce degli accordi internazionali.

Lo sviluppo delle università del Terzo Mondo ha inoltre risentito dell'influenza metropolitana; nei paesi del Commonwealth fu largamente utilizzato il sistema esterno dell'Università di Londra, a ragione della politica coloniale fondata su motivi non soltanto accademici, che ha orientato il successivo sviluppo delle università.

Allo stesso tempo i leaders nazionalisti ricevevano istruzione nei paesi occidentali e vedevano la mancanza di università nei loro paesi d'origine come un'ulteriore prova della spoliazione coloniale. Con l'avvento della indipendenza, le università cominciarono ad essere costruite e progettate deliberatamente per riflettere gli standard internazionali, dal momento che la nazione stessa era membro a pieno titolo della comunità internazionale. Rapporti influenti come quello di Ashby sulla espansione delle università nigeriane, alimentarono l'aspirazione di occupare un posto in ciò che Ashby chiamava «lo standard aureo internazionale», in cui le lauree conseguite a Cambridge, Cornell o in una università africana potessero essere considerate uguali.

La questione dell'equipollenza resta una delle principali. Le università giudicano, da sole, su quali punti esse rientrano negli standard internazionali. È questione di un naturale orgoglio istituzionale, che riflette però anche la perdurante influenza degli standard accademici occidentali. Inoltre, le nuove università non hanno altri modelli da emulare. La questione è molto seria: come può una università del Terzo Mondo, ad esempio, istituire un corso di chimica che sia rispondente ai bisogni locali e nello stesso tempo raggiunga gli standard internazionali.

Chi è in grado a questo livello di valutare lo standard di un curriculum specificamente nazionale, di proposito diversificato dal modello internazionalmente accettato?

E se viene adottato un curriculum nazionale e accolto un determinato standard, chi è in grado di addestrare o aggiornare i docenti in modo che essi possano da un lato tenere il nuovo corso e dall'altro svolgerlo a livelli accettabili?

In breve, conclude l'Autore, l'istruzione superiore che riceve cooperazione dal Regno Unito è l'istruzione superiore che lo stesso Regno Unito ha aiutato a svilupparsi e che non è qualificato a modificare. Il cambiamento — in questo settore del Terzo Mondo — avverrà certamente quando le stesse università acquisteranno maturità e fiducia in se stesse; solo allora potranno venire opportunamente assistite: quando le università occidentali abbandoneranno il loro provincialismo.

résumé

Un point de vue sur les aides au développement dans le secteur universitaire

La complexité du problème des aides au Tiers Monde est connue: combien ceux qui tiennent à leur augmentation — comme la Commission Brandt — admettent toutefois les difficultés exceptionnelles du moment et considèrent que l'enchevêtrement du noeud du développement à long terme, pourrait trouver une solution dans la modification du système économique international et certainement pas, seulement, à travers l'augmentation des aides.

Il faut donc espérer qu'un débat sérieux n'amène pas à la réduction ou à l'abolition des aides, mais à l'élimination de mauvais systèmes à travers lesquels ces aides sont souvent octroyées.

Les aides internationales ont, en effet, contribué à la construction de nombreux écoles, collèges et universités, et à la qualification du personnel destiné à ces institutions. Une coopération et une assistance internationale valables se sont développées au niveau universitaire; il suffit, à ce propos, de mentionner le cas brillant de l'Association des Universités du Commonwealth.

Une certaine uniformité de standard a été préservée grâce à un procédé d'examens externes, dérivant souvent des circonstances de la fondation de chaque université. Problème naturellement essentiel dans l'évaluation des études connexes à l'instruction supérieure, souvent faites et fixées dans leur globalité par rapport à des curriculum admis. C'est ainsi qu'un cours de chimie à Khartoum est absolument semblable à celui de Londres, même si ce n'est pas directement en rapport avec les besoins scientifique immédiats du Soudan.

Pourquoi donc, continuer à soutenir cet état de choses? Pour-

quoi contribuer à équiper les laboratoires, décerner des bourses d'étude aux futurs professeurs de chimie et, en un mot, alimenter un processus qui, apparemment, ne conduit à rien?

Il n'est pas facile de répondre à ces questions. Des motifs d'ordre plus financier que pédagogique et des raisons d'ordre politique, militent en faveur de l'accueil des étudiants étrangers; motifs de prestige (les gouvernements du Tiers Monde continuent à beaucoup estimer le fait que leurs jeunes étudiants au Royaume Uni) en raison de quoi l'instruction supérieure fait partie des accords internationaux.

Le développement des universités du Tiers Monde a subi l'influence métropolitaine; dans les pays du Commonwealth on utilise largement le système externe de l'Université de Londres en conséquence de la politique coloniale basée sur des motifs qui n'étaient pas seulement d'ordre académique, qui a orienté par la suite le développement de l'université.

Les leaders nationalistes recevaient en même temps l'instruction des pays occidentaux et voyaient le manque d'universités dans leurs pays d'origine comme une autre preuve de la spoliation coloniale.

Avec l'indépendance, les universités commencèrent à être construites et projetées délibérément pour refléter les standards internationaux, étant donné que la nation, elle-même, était membre à plein titre de la communauté internationale. Des rapports influents, comme celui d'Ashby, sur l'expansion des universités nigériennes, alimentèrent l'aspiration d'occuper une place dans ce qu'Ashby appelait «le standard d'or international», où les titres universitaires obtenus à Cambridge,

Cornell, ou dans une université africaine pouvaient être considérés de même valeur.

Le problème de l'équivalence demeure un des problèmes principaux. Les universités décident d'elles mêmes les points qui les intègrent dans les standards internationaux. C'est une question d'orgueil institutionnel naturel qui, toutefois, reflète même la persistance de l'influence des standards académiques occidentaux. En outre, les nouvelles universités n'ont pas d'autres modèles de concurrence.

Le problème est très sérieux: comment une université du Tiers Monde, peut-elle, par exemple, instituer un cours de chimie qui réponde aux besoins locaux et en même temps atteigne les standards internationaux?

Qui donc est capable, à ce niveau, d'évaluer le standard d'un curriculum spécifiquement national, expressément diversifié par le modèle internationalement accepté?

Et si un curriculum national est accepté avec un standard déterminé, qui est capable de former et de mettre à jour les enseignants afin qu'ils puissent d'une part tenir le nouveau cours et de l'autre le déployer à des niveaux acceptables?

En bref, conclut l'auteur, l'instruction supérieure qui jouit de la coopération du Royaume Uni est l'institution supérieure que le Royaume Uni lui-même a aidé à se développer et qu'il n'est pas capable de modifier. Dans ce secteur du Tiers Monde, le changement se fera lorsque les universités acquerront une certaine maturité et de la confiance en elles mêmes; elles pourront alors être opportunément assistées lorsque les universités occidentales abandonneront leur provincialisme.



note italiane

La popolazione studentesca universitaria

di Maria Luisa Marino

Situazione «stazionaria»

I dati statistici definitivi relativi all'andamento quantitativo della componente studentesca universitaria nell'A.A. 1982/83, che si è appena concluso, mettono in evidenza una sostanziale «stazionarietà» nella consistenza numerica dei nuovi «utenti».

E mentre anche a livello post-secondario cominciano ad avvertirsi le prime avvisaglie del calo demografico iniziato a far tempo dal 1964 e gli esperti del settore sono impegnati a vagliare il possibile ruolo dell'università alle soglie del terzo millennio, appare opportuno analizzare le tendenze che paiono emergere più significativamente dal linguaggio arido delle cifre.

Nell'A.A. 1982/83, le immatricolazioni universitarie (vale a dire le iscrizioni al primo anno dei corsi universitari) sono state complessivamente — ivi compresi gli Istituti Superiori di Educazione Fisica — 228.545,868 unità in più dell'anno precedente, pari ad un aumento percentuale irrisorio dello 0,4%.

Contrariamente all'anno in cui tutte le facoltà furono interessate da una variazione di segno negativo (cfr. «Universitas» n. 5) nell'A.A. 1982/83 sono stati registrati aumenti nelle facoltà di Ingegneria (+ 2,8%), Architettura (+ 9,6%), Scienze Politiche (+ 6,5%), Giurisprudenza (+ 0,8%), Lingue (+ 2,2%) ed Economia e Commercio (+ 2,9%), compensati dalla ulteriore flessione segnalata nella facoltà di Farmacia (-7,8%), Medicina (-6,2%) e Agraria (-12,3%).

Diversificazioni geografiche

Una analisi più particolareggiata per area geografica evidenzia una certa difformità di tenden-

Aggiornamento, all'82-'83, dell'assetto quantitativo dell'università italiana, già profilato dall'autrice (sino all'81-'82) sul n. 5 di «Universitas». E dietro all'arido linguaggio delle cifre spuntano o si confermano vecchie e nuove tendenze.

za, considerato che, mentre negli atenei settentrionali ed in quelli dell'Italia Centrale è stata annoverata una crescita degli immatricolati (rispettivamente + 1,1% e + 4,0%), nelle università situate nell'Italia meridionale ed insulare vi è stata una flessione del 2,6%.

Analoghe differenze emergono da una analisi per sede universitaria. Infatti, mentre si rilevano sostanziosi cali in alcuni grandi Atenei del Nord e della Sicilia — Milano (-6,2%), Torino (-1,2%), Firenze (-3,0%), Palermo (-3,3%), Catania (-1,8%) — si segnalano aumenti numerici in altri — es. Bologna (+ 6,9%) e Roma (+ 5,5%).

È, comunque, da ricordare in proposito, che nell'anno in esame hanno iniziato a funzionare le università di nuova istituzione (con esclusione di quella del Molise e della Basilicata) e quelle statizzate, di cui alla legge 14 agosto 1982, n. 590.

Per quanto attiene alle scelte opzionali effettuate, è proseguita, consolidandosi, la tendenza alla diminuzione delle immatricolazioni alla facoltà di Medicina e Chirurgia: 1.265 unità in meno rispetto all'A.A. 1981/82 e ben 11.920 rispetto al 1972/73, hanno fatto attestare, approssimativamente le immatricolazioni sui valori del 1969/70.

È parimenti ripreso il fenomeno (che in verità lo scorso anno aveva conosciuto un lievissimo arresto) dell'incremento dei nuovi iscritti ad Economia e Commercio, facoltà che nell'arco dell'ultimo decennio ha registrato addirittura il raddoppio delle immatricolazioni (che rappresentano attualmente il 15,5% del totale). Tale aumento è comune, del resto, a quello verificatosi pure nelle facoltà di Giurisprudenza (+ 0,8%), Scienze Politiche (+ 6,5%) e in quella di Magistero dell'Università di Roma (+ 16,7%), ove i

Tabella 1 — Distribuzione immatricolati Anno Accademico 1982/83 per facoltà ed area geografica (al 31.12.1982)

Facoltà	Italia settentrionale			Italia centrale			Italia meridionale e insulare			Totale		
	al 31.12.81	al 31.12.82	variaz. %	al 31.12.81	al 31.12.82	variaz. %	al 31.12.81	al 31.12.82	variaz. %	al 31.12.81	al 31.12.82	variaz. %
Scienze M.F.N.	9.494	9.677	+ 1,9	6.017	6.025	+ 0,1	10.603	10.165	— 4,1	26.114	25.867	— 0,9
Farmacia	2.135	1.950	— 8,6	1.325	1.276	— 3,7	1.620	1.456	— 10,1	5.080	4.682	— 7,8
Medicina	7.714	7.407	— 4,0	5.301	4.831	— 8,8	7.136	6.648	— 6,8	20.151	18.886	— 6,2
Ingegneria	6.857	7.216	+ 5,2	4.171	4.226	+ 1,3	5.591	5.645	— 5,4	16.619	17.087	+ 2,8
Architettura	5.275	5.727	+ 8,5	3.396	3.701	+ 9,0	3.208	3.602	+ 12,2	11.879	13.030	+ 9,6
Agraria	2.425	2.109	— 13,1	1.232	1.149	— 6,7	1.849	1.567	— 15,2	5.506	4.825	— 12,3
Economia e Commercio	13.587	14.417	+ 6,1	7.851	8.423	+ 7,3	12.287	11.868	— 3,4	33.725	34.708	+ 2,9
Scienze politiche	4.915	5.192	+ 5,6	2.830	3.040	+ 7,4	2.037	2.189	+ 7,4	9.782	10.421	+ 6,5
Giurisprudenza	11.262	10.998	— 2,3	9.761	10.350	+ 6,0	17.813	17.822	+ 0,1	38.836	39.170	+ 0,8
Lettere e filosofia	10.728	10.615	— 1,1	6.534	6.746	+ 3,2	7.509	7.395	— 1,5	24.771	24.756	— 0,1
Magistero	6.895	6.798	— 1,4	7.382	8.079	+ 9,4	6.934	6.660	— 4,0	21.211	21.537	+ 1,5
Lingue e Lett. Stran.	2.531	2.770	+ 9,4	472	487	+ 3,1	1.276	1.117	— 12,4	4.279	4.374	+ 2,2
Medicina veterinaria	1.385	1.267	— 8,5	466	397	— 14,8	714	620	— 13,1	2.565	2.284	— 11,0
Altre facoltà	661	679	+ 2,7	1.476	1.310	— 11,2	821	662	— 19,3	2.958	2.651	— 10,3
Totale Università	85.864	86.822	+ 1,1	58.214	60.040	+ 3,1	79.398	77.416	— 2,5	223.476	224.278	+ 0,3
I.S.E.F.	1.778	1.742	— 2,1	764	775	+ 1,4	1.659	1.750	+ 5,5	4.201	4.267	+ 1,6
Totale complessivo	87.642	88.564	+ 1,0	58.978	60.815	+ 3,1	81.057	79.166	— 2,4	227.677	228.545	+ 0,4

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

Tabella 2 — Distribuzione immatricolati per facoltà nell'ultimo quinquennio

Facoltà	A.A. 1978/79	A.A. 1979/80	Variaz. %	A.A. 1980/81	Variaz. %	A.A. 1981/82	Variaz. %	A.A. 1982/83	Variaz. %
Scienze M.F.N.	27.584	26.000	— 5,7	26.026	+ 1,1	26.114	+ 0,3	25.867	— 0,9
Farmacia	6.390	5.916	— 7,4	5.681	— 3,9	5.080	— 10,6	4.682	— 7,8
Medicina	26.813	22.105	— 17,5	21.282	— 3,7	20.151	— 5,4	18.886	— 6,2
Ingegneria	18.693	17.666	— 5,5	17.413	— 1,4	16.619	— 4,6	17.087	+ 2,8
Architettura	11.607	12.256	+ 5,5	11.927	— 2,7	11.879	— 0,5	13.030	+ 9,6
Agraria	7.618	7.076	— 7,2	6.774	— 4,3	5.506	— 18,8	4.825	— 12,3
Economia e Commercio	31.076	34.597	+ 11,3	35.384	+ 2,2	33.725	— 4,7	34.708	+ 2,9
Scienze politiche	9.170	9.599	+ 4,6	10.137	+ 5,6	9.782	— 3,5	10.421	+ 6,5
Giurisprudenza	39.278	40.981	+ 4,3	40.529	— 1,1	38.836	— 4,2	39.170	+ 0,8
Lettere e Filosofia	26.056	25.247	— 3,1	26.657	+ 5,8	24.771	— 7,1	24.756	— 0,1
Magistero	27.090	24.644	— 9,0	23.423	— 5,9	21.211	— 9,5	21.537	+ 1,5
Lingue e Lett. Stran.	4.714	4.629	— 1,8	4.330	— 6,5	4.279	— 0,5	4.374	+ 2,2
Altre facoltà	6.657	6.421	— 3,6	5.929	— 7,7	5.523	— 6,9	4.935	— 11,7
Totale Università	242.746	237.137	— 2,4	235.436	— 0,7	223.476	— 5,0	224.278	+ 0,3
I.S.E.F.	4.982	5.204	+ 4,4	5.057	— 2,9	4.201	— 16,9	4.267	+ 1,6
Totale complessivo	247.728	242.341	— 2,2	240.493	— 0,8	227.677	— 5,4	228.545	+ 0,4

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

corsi più affollati sono quelli di Psicologia e di Sociologia, confermando l'ipotesi di un ordinamento giovanile verso una tipologia di studi universitari propedeutici generalmente all'inserimento lavorativo nel settore terziario.

Il fenomeno dei «fuori corso»

A completare la rappresentazione «in cifre» della popolazione studentesca, è pure da rilevare il saldo negativo che ha interessato le iscrizioni «in corso», ed il lieve aumento di coloro che hanno concluso positivamente la carriera universitaria (+ 1,3%).

In ogni caso l'«out-put» continua, però, ad apparire del tutto sproporzionato rispetto all'«in-put», specie se si considera che almeno i due terzi dei laureati nell'anno solare 1982 sono risultati provenienti dai «fuori corso». È auspicabile, dun-

que, che le nuove possibilità offerte dalla normativa più recente (D.P.R. 11.7.1980, n. 382 e D.P.R. 10.3.1982, n. 162), sia per quanto riguarda la diversificazione dei titoli rilasciati, sia per quanto concerne il ruolo che l'università può giocare (art. 85, 5° comma del citato D.P.R. 382/80) nella messa in atto di attività nel campo dell'educazione permanente, possano essere utilmente sfruttate per consentire migliori e motivati risultati.

Ma è soprattutto molto importante favorire un'azione di orientamento che possa consentire scelte consapevoli, tanto più sentite nell'attuale situazione dell'università con dimensioni di massa, allorché «gli studenti giungono spesso all'incontro con l'insegnamento universitario con scarsa preparazione psicologica e scarso ambientamento sociale», come è stato evidenziato in un convegno di studi lo scorso anno.

Tabella 3 — Distribuzione percentuale degli immatricolati per facoltà nell'ultimo quinquennio

Facoltà	A.A. 1978/79	A.A. 1979/80	A.A. 1980/81	A.A. 1981/82	A.A. 1982/83
Scienze M.F.N.	11,3	10,9	11,0	11,7	11,5
Farmacia	2,6	2,5	2,4	2,3	2,1
Medicina	11,0	9,3	9,0	9,0	8,4
Ingegneria	7,7	7,4	7,4	7,4	7,6
Architettura	4,8	5,2	5,0	5,3	5,8
Agraria	3,1	3,0	2,9	2,5	2,2
Econ. e Comm.	12,8	14,6	15,0	15,0	15,5
Scienze polit.	3,8	4,0	4,3	4,4	4,6
Giurisprudenza	16,1	17,3	17,2	17,3	17,6
Lett. e filos.	10,7	10,6	11,3	11,1	11,0
Magistero	11,1	10,4	9,9	9,5	9,6
Lingue e Lett. straniera	1,9	1,9	1,8	1,9	1,9
Altre facoltà	2,8	2,7	2,5	2,5	2,2
Tot. Univ. (esclusi gli Istituti Superiori di Educazione Fisica)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabella 4 — Distribuzione iscritti in corso per facoltà

Facoltà	Totale		variaz. %
	al 31.12.81	al 31.12.82	
Scienze M.F.N.	73.249	73.065	— 0,2
Farmacia	20.597	18.955	— 8,0
Medicina	118.952	109.170	— 8,2
Ingegneria	57.905	58.956	+ 1,8
Architettura	44.699	42.957	— 3,9
Agraria	17.470	15.657	— 10,3
Economia e Commercio	83.812	88.359	+ 6,0
Scienze politiche	24.676	25.300	+ 2,5
Giurisprudenza	105.394	108.354	+ 2,8
Lett. e filos.	75.522	75.158	— 0,5
Magistero	59.128	57.009	— 3,5
Lingue e lett. straniere	12.038	11.976	— 0,5
Medicina veter.	11.277	10.457	— 7,2
Altre facoltà	7.211	7.080	— 1,8
Tot. Univ.	711.930	702.453	— 1,4
I.S.E.F.	14.541	13.716	— 5,7
Tot. comples.	726.471	716.169	— 1,4

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

Tabella 5 — Distribuzione laureati anno solare 1982 per facoltà

Facoltà	Totale		variaz. %
	al 31.12.81	al 31.12.82	
Scienze M.F.N.	8.339	8.249	— 1,1
Farmacia	2.608	2.621	+ 0,5
Medicina	15.322	15.159	— 1,1
Ingegneria	6.324	6.607	+ 4,4
Architettura	4.542	4.307	— 5,2
Agraria	1.489	1.835	+ 23,2
Economia e Commercio	3.656	4.105	+ 12,2
Scienze politiche	2.035	1.834	— 9,8
Giurisprudenza	8.111	8.015	— 1,2
Lettere e filosofia	7.864	8.032	+ 2,1
Magistero	7.531	7.724	+ 2,5
Lingue e lett. straniere	1.061	1.082	+ 1,9
Medicina veter.	682	917	+ 34,4
Altre facoltà	639	702	+ 9,8
Tot. Univ.	70.218	71.189	+ 1,3
I.S.E.F.	3.534	3.589	+ 1,5
Tot. comples.	73.752	74.778	+ 1,3

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

Tre domande al Ministro della pubblica istruzione

A poche ore dalla formazione del pentapartito a presidenza socialista abbiamo intercettato il Ministro della pubblica istruzione Franca Falcucci, riconfermato nell'incarico, al quale, per «Universitas», avremmo voluto porre una serie impegnativa di domande sullo stato della nostra università e sulle sue prospettive. Non ci è stato possibile farlo, per motivi di tempo: scadeva di lì a poco un primo rendez-vous governativo: la riunione del consiglio dei ministri. Qualcosa, tuttavia, siamo riusciti a chiederLe, ottenendo risposte che, fatta salva la fretta, ci sono sembrate ugualmente significative:

«Quali novità caratterizzeranno l'anno accademico che sta per cominciare?»

«Entra in funzione l'università statale della Basilicata e vengono attivati nuovi corsi di laurea e nuovi insegnamenti in varie sedi universitarie. Prende l'avvio in alcune sedi la recente riforma dei corsi di laurea in scienze agrarie, architettura e urbanistica. Inoltre, positive innovazioni dovrebbero derivare all'organizzazione degli studi e della ricerca universitaria, dalla costituzione, già avvenuta, di numerosi dipartimenti»

«Per quanto riguarda lo studio obbligatorio delle lingue straniere nell'università, cosa può dire?»

«Alcuni corsi di laurea prevedono lo studio obbligatorio di almeno una lingua straniera. La linea di tendenza è di favorire al massimo l'introduzione di insegnamenti ed esami di lingua straniera sia nei corsi di laurea o di diploma di nuova istituzione sia in quelli da ristrutturare, così come è avvenuto recentemente per architettura e scienze agrarie».

L'esame che permette l'accesso all'università, cioè quello di maturità, continuerà ad essere superato dal 97 per cento dei candidati, come è avvenuto quest'anno, oppure sarà profondamente modificato?»

«Nei prossimi giorni si sottoporrà all'esame dei partiti della maggioranza una bozza di disegno di legge per modificare l'attuale formula degli esami di maturità, cosicché, anche attraverso tale modifica, ci si possa avvicinare agli obiettivi indicati dal progetto di riforma della scuola secondaria superiore, la cui approvazione costituisce, per altro, per il governo, obiettivo prioritario».

E.L.



SPERIMENTAZIONI

L'ammissione ad Odontoiatria

di Giorgio Segré

Docente di Fisica Medica nella II^a Facoltà di Medicina e Chirurgia dell'Università di Napoli

L'esame di ammissione a corsi di laurea di medicina e chirurgia

A partire dall'anno accademico 1980/81 una dozzina di facoltà mediche hanno attivato il nuovo corso di laurea in Odontoiatria e Protesi dentarie, primo esempio di corso di laurea a numero chiuso su base nazionale. Ciò ha portato ad introdurre in ogni sede un concorso di ammissione per la formulazione di graduatorie, basate per il 30% sul voto dell'esame di maturità e per il 70% sulle risposte ad un questionario a scelte multiple, su argomenti di matematica, fisica, chimica e biologia.

Poiché la legge istitutiva (o il relativo regolamento) hanno lasciato alle commissioni d'esame, in sede locale, la piena responsabilità della costruzione di tali questionari, è interessante verificare concordanze e divergenze emerse nei concorsi fino ad ora espletati su numerose questioni, quali le finalità degli esami di ammissione, i contenuti delle diverse discipline intese come propedeutiche ad un corso eminentemente specialistico e le tecniche di costruzione dei questionari.

Il problema dell'impiego di test in concorsi di ammissione universitari merita una certa attenzione anche in vista di altri due fatti: il decreto presidenziale 10/3/1982 n° 162, che suggerisce

Dalla prima esperienza di numero chiuso su base nazionale, suggerimenti e constatazioni.

tale tecnica per l'ammissione alle Scuole di Specializzazione post-laurea, e la presentazione di numerosi progetti di riforma della facoltà di medicina e chirurgia che prevedono quasi sempre accessi programmati ed esami di ammissione con questionari a scelte multiple su materie scientifiche.

Finalità degli esami di ammissione

Il primo punto sul quale è bene che vi sia un accordo preliminare, dal quale dipenderanno le scelte circa il tipo di questionario da impiegare, è quello relativo alle finalità dell'esame di ammissione. L'esperienza, non solo dei recenti esami di Odontoiatria, ma anche di tanti corsi post- e para-universitari, permette di stabilire una tipologia di finalità alternative alle quali adeguare la prova:

a) *Alibi che consenta di eludere una scelta obiettiva*, allo scopo di confermare persone già scelte in base a criteri di precedenza diversi (conoscenza diretta del candidato, titoli diversi da quelli previsti dal bando, raccomandazioni, giochi clientelari, ecc.).

Tutti hanno presenti certi temi di concorso del tipo: «Il candidato metta in evidenza l'importanza culturale e sociale della Chirurgia Psico-Somatica». In simili occasioni ben raramente la commissione si sobbarcava il compito di leggere i temi, visto che i posti erano già riservati in

* Con la collaborazione di Marta Gagliardi - Seminario Didattico della Facoltà di Scienze dell'Università di Napoli.

parte agli allievi interni, in parte ai figli dei colleghi e in parte ai raccomandati di ferro.

Anche certi questionari assurdi, come quello con cui un ente ospedaliero romano ha scelto i suoi portafortuna, un paio di anni fa, chiedendo loro l'altezza media dell'Europa e la data dell'assassinio di Eugenio Curiel, sono evidentemente destinati allo stesso tipo di operazioni clientelari.

b) *Selezionare in qualsiasi modo, imparzialmente, un piccolo numero di corsisti* da un numero molto grande di candidati. Alcuni questionari all'americana, o alla Rischiatutto, in cui giocano un po' la memoria e un po' la fortuna, raggiungono pienamente lo scopo. Sinceramente, però, ritengo più onesto ed economico l'impiego di un sorteggio!

c) *Selezione mirata*, in base alle capacità che si presume che il candidato debba possedere per avere successo nel corso e nella relativa professione.

Una tale selezione, che spesso prevede prove attitudinali affidate ad équipes di specialisti, può in alcuni casi essere condotta dagli stessi docenti del corso per mezzo di prove «ad hoc»: esempi certo validi sono i colloqui con i quali sono sempre stati scelti i candidati alla specializzazione in Psichiatria, oppure le prove tecniche per l'ammissione all'Istituto Centrale del Restauro (che sono già dei veri e propri esami di restauro). Non altrettanto motivato mi sembra il seguente quesito, posto da una commissione per l'ammissione ad Odontoiatria:

2133

«La formula dentaria ————— appartiene a:

2133

a) Cavallo c) Scimmie platirrine

b) Scimmie catarrine d) Uomo»

d) *Selezione in base alla preparazione raggiunta con gli studi precedenti* (preparazione di base).

Tale sembra essere stato l'orientamento prevalente nelle commissioni d'esame ad Odontoiatria, che hanno quasi sempre escluso domande di argomento medico, odontoiatrico o anche semplicemente di biochimica, fisica medica e simili (i pochi casi in contrario si estrinsecano in domande assai difficili o comunque opinabili); ed anche per le Scuole di Specializzazione della facoltà di Medicina, si prevede in molte sedi di dare un peso maggioritario alle domande sulle materie di base, comprese quelle propedeutiche. Non trascurabile, almeno per chi si dedichi alla didattica di tali materie, è certamente l'effetto di retroazione positiva di simili scelte: ad esempio, ove l'esame di ammissione venisse generalizzato per tutti i corsi di laurea tecnico-scientifici, è chiaro l'incentivo che ne risulterebbe per lo studio di tutte le materie scientifiche su tutto l'arco della scuola secondaria; così come, analogamente, qualche vantaggio all'intero corso di laurea dovrebbe risultare da un impegnativo esame di «cultura» alla fine del corso stesso.

I programmi d'esame

Sembra evidente la necessità che, in occasione di ogni concorso, sia reso pubblico il programma sul quale verteranno le prove d'esame. Non ci interessa qui indagare se quest'elementare esigenza è stata sempre rispettata nella prassi delle nostre università. Piuttosto vogliamo osservare che la pubblicizzazione può riguardare:

a) un programma di massima, oppure

b) una raccolta di domande, e le relative risposte corrette, con l'impegno di trarne in maniera casuale il questionario d'esame (secondo il ben noto metodo usato per la patente di guida).

La seconda alternativa consente di sdrammatizzare in una certa misura l'esame, rendendo inutile la caccia alle domande e il relativo commercio.

Quando la finalità principale dell'esame è quella di verificare la quantità delle conoscenze possedute dal candidato, è chiaro che il messaggio che si trasmette allo studente con la pubblicizzazione delle domande è coerente con l'obiettivo. Viceversa, quando si miri ad obiettivi cognitivi superiori, quali la comprensione critica, le capacità di applicazione, di analisi e di sintesi, e la risoluzione di problemi (il «problem solving», che secondo alcuni deve essere l'obiettivo principale di ogni esame), non ci sembra che un'ampia pubblicazione di domande e risposte rappresenti un invito a curare la preparazione in senso non nozionistico. Discipline morfologiche e discipline funzionali possono avere esigenze diverse da questo punto di vista: è certo comunque che la Fisica, la Chimica, la Matematica ed altre materie di base non possono porsi solo obiettivi di pura conoscenza.

Mentre per l'ammissione alle Scuole di Specializzazione di Medicina e Chirurgia si sta diffondendo l'idea e la prassi di pubblicizzare le domande, ciò sembra sia avvenuto per l'ammissione al corso di laurea di Odontoiatria: ed a ragion veduta, se è corretta la nostra affermazione circa le caratteristiche peculiari delle discipline su cui verte quest'ultimo esame.

La pubblicazione, a titolo di esempi, di una buona scelta di domande, tra quelle affermativamente impiegate nelle scorse sessioni d'esame, potrebbe invece essere molto utile ai fini di indirizzare correttamente la preparazione dei candidati: meglio ancora se accompagnata da una buona bibliografia che fornisca l'opportuno quadro di riferimento.

Circa i contenuti dei programmi per l'ammissione al corso di laurea in Odontoiatria, l'esame comparato dei questionari che ho potuto raccogliere mostra che le diverse commissioni si sono comportate in maniera assai poco omogenea. Alcuni questionari hanno esplorato un numero molto grande di argomenti, altri hanno concentrato le domande su un campo più ristretto: ad esempio, nel questionario proposto dalla facoltà dell'Aquila nel 1980/81, per la mate-

matica 5 domande su 15 riguardavano i logaritmi, per la biologia 6 (su 15) riguardavano la genetica e per la fisica 8 (su 15) vertevano su argomenti di termologia. Termologia, liquidi e gas, invece, non figuravano affatto nel questionario di Catania, mentre Roma dedicava ben 10 item a soluzioni ed elettroliti.

La variabilità più ampia si è avuta, come è ovvio, nei programmi di matematica, per i quali manca un punto di riferimento valido per tutte le scuole secondarie superiori: per quanto in genere si siano evitati argomenti tipici del liceo scientifico e si sia insistito su questioni di aritmetica e di algebra elementare, argomenti certo importanti come le rappresentazioni grafiche, i concetti statistici elementari, le simmetrie e la stessa geometria elementare sono stati spesso ignorati. Viceversa sembra curioso che qualcuno abbia ritenuto importante dal punto di vista propedeutico la conoscenza di curve come la cardioide e la lemniscata...

Da quanto si è detto sembra evidente l'opportunità di un accordo tra le diverse sedi per la formulazione di una lista di «contenuti minimi» e di criteri che possano orientare le commissioni nella costruzione di questionari più omogenei per contenuti e qualità.

La costruzione dei questionari

Anche dal punto di vista della tecnica di costruzione i questionari mostrano significative differenze. In tutti i casi si trattava di domande a quattro risposte; nella maggioranza dei questionari una sola delle risposte è corretta, ma in due o tre sedi le risposte corrette potevano essere più di una (e forse anche nessuna). Tale scelta mi sembra opinabile, sia dal punto di vista docimologico, sia da quello psicologico, in quanto non pone il candidato nelle condizioni di serenità più convenienti per un buon rendimento. Basta infatti un colloquio con i candidati per scoprire quanto sia ansiogeno un tale tipo di test.

Assai varia è la complessità delle domande: in una pagina possono essere contenute 16 domande di matematica o 20 di chimica (Catania, 1980/81) oppure, all'estremo opposto, domande di biologia, di matematica o di fisica possono occupare mezza pagina (Napoli II, 1980/81). Probabilmente anche i tempi concessi per la prova sono stati assai diversi.

Penso sia interessante dare alcuni esempi di domande, tra quelle che ci sembrano da imitare o da evitare.

Ecco alcune domande che appaiono quanto meno improvvisate:

«Il lavoro è compiuto

- a) da un individuo c) dalle forze
b) dai corpi materiali d) dai corpi celesti»

«Ad avere importanza fisiologica è

- a) la pressione c) il metodo di misura
relativa a quella d) nessuna delle risposte
atmosferica precedenti»

b) la pressione assoluta

«In un'indagine statistica gli elementi presi come campione devono essere

- a) coevi c) diversi
b) dello stesso peso d) omogenei»

«Il valore di $\sin A$ è compreso tra 1) 0 e infinito; 2) -1 e +1; 3) numeri reali; 4) numeri razionali».

Ed ecco invece alcune che ci sembrano abbastanza stimolanti:

«Se i rappresenta l'unità immaginaria, quale è il risultato della seguente operazione: $(1-i)/(1+i)$?

- a) 1 b) $-i$ c) i d) -1 »

«Un chicco di grandine, cadendo dall'altezza di 1600 m, arriva al suolo con la velocità di 40 m/s. Quale percentuale della sua energia iniziale si è trasformata in calore lungo il percorso?

- a) 20% b) 40% c) 80% d) 95%»

«Gli anticorpi sono

- a) sostanze simili agli antibiotici prodotti dai batteri che abitano nel nostro intestino ed utilizzate a scopo di difesa
b) sostanze responsabili dello scatenarsi delle malattie infettive
c) proteine sintetizzate da speciali cellule del nostro organismo e capaci di difenderci da molte sostanze e cellule estranee
d) sostanze di origine alimentare dotate di proprietà disintossicanti e antiinfettive».

Molte domande hanno carattere nozionistico: però, ai fini del corso che lo studente dovrà seguire, alcune nozioni sono più funzionali, come nel caso seguente

- «I raggi X sono a) radiazioni corpuscolari
 b) radiazioni elettromagnetiche
 c) fasci di cariche elettriche
 d) radiazioni di natura sconosciuta

altre meno funzionali, come ad esempio le seguenti:

«Con la scoperta di un numero sempre maggiore di fossili lo studio dell'evoluzione dell'uomo diventa sempre più chiaro.

Quale tra i seguenti reperti è il più antico?

- a) uomo di Cro-magnon c) uomo di Pechino
b) uomo di Neanderthal d) uomo di Giava»

«Quante vertebre possiede l'uomo?

- a) 31 b) 32 c) 33 d) 34»

Infine vi sono, in questionari ad una sola risposta corretta, domande senza la risposta o con più di una accettabile:

«La velocità del suono nel vuoto assoluto è

- a) 340 m/s c) 1000 km/h
b) pari a quella dell'aria d) 0»

(domanda che equivale a chiedere di che colore è il latte al buio...).

«Il volume di un solido

- a) non varia
- b) cambia solo al variare della temperatura
- c) dipende linearmente dalla temperatura
- d) dipende sia dalla temperatura che da altre grandezze».

«Perché la luna non cade sulla terra?

- a) per la forza centrifuga
- b) per la distanza
- c) perché non c'è attrazione
- d) perché è troppo leggera»

(in realtà la luna, a causa dell'attrazione centripeta e della relativa accelerazione, cade continuamente verso la terra senza mai raggiungerla!)

Per concludere l'esame delle domande, noteremo che alcune di esse, e le relative percentuali di risposte corrette ed errate, forniscono un'interessante documentazione del livello di conoscenze scientifiche dei candidati, quasi tutti neo-diplomati (le percentuali sono quelle rilevate a Napoli):

«L'aria è costituita principalmente da

- 65% a) ossigeno e azoto
- 16% b) idrogeno e ossigeno
- 3% c) solo ossigeno
- 12% d) soltanto ossigeno e anidride carbonica»

«Quanti centimetri cubi sono contenuti in un litro?

- 17% a) 10
- 27% b) 100
- 49% c) 1.000
- 5% d) 10.000»

«Nella specie umana dopo l'ovulazione la cellula uovo entra

- 11% a) nell'ovaio
- 43% b) nelle tube uterine
- 41% c) nell'utero
- 3% d) nella vagina»

«Due grandezze si dicono *inversamente* proporzionali quando

- 48% a) il loro rapporto ha un valore costante
- 42% b) il loro prodotto ha un valore costante
- 1% c) esse aumentano contemporaneamente
- 9% d) esse diminuiscono contemporaneamente»

Suggerimenti per le procedure selettive

Da quanto sopra esposto ci pare si possano ricavare alcune conclusioni che potrebbero aiutare le facoltà a migliorare le procedure per gli esami di concorso.

Anzitutto dovrebbe essere chiaro che la costruzione di un test è un'operazione che richiede un buon grado di professionalità, e che non può essere improvvisata. Tanto più è necessaria una buona esperienza in quanto il pericolo di fughe

di notizie non consente di fare un «pre-testing» che permetta di valutare scientificamente la validità dello strumento.

Sarebbe auspicabile che un'ampia scelta di domande (dopo l'epurazione di quelle più discutibili) venisse pubblicizzata; ed allo stesso tempo che si raggiungesse un accordo sui «contenuti minimi» per le diverse materie, sul formato delle domande e sul loro tipo.

Tutto ciò potrà costituire un lavoro preparatorio per l'eventuale introduzione di un esame di ammissione alla facoltà di medicina, gestito dal Ministero della P.I., per il quale è da sperare che, ad un impegno organizzativo certo ingente, corrisponda una qualità soddisfacente. È auspicabile, infatti, che le competenze che si sono sviluppate in lunghi anni di ricerche didattiche nell'ambito della valutazione possano dare il loro contributo a quanto si farà per adeguare l'università al suo compito di formare un medico migliore.

Il progetto PRIUS

Programma sperimentale di studi integrati fra università italiane ed università degli Stati Uniti.

Nel corso del vertice dei Capi di Governo dei sette paesi più industrializzati — USA, Giappone, Canada, Repubblica Federale Tedesca, Francia, Regno Unito e Italia — tenutosi a Versailles e nelle successive riunioni tecniche di cui l'ultima a Williamsburg nello scorso gennaio), fu messa a punto la decisione di incrementare gli scambi giovanili internazionali da e per gli USA.

In applicazione di tali accordi, il Ministero della Pubblica Istruzione, in collaborazione con il Ministero degli Affari Esteri e con l'Ambasciata degli Stati Uniti in Italia, a metà marzo '83 diede il via a un programma di scambi di studenti universitari in regime di reciprocità fra Italia e USA, avente carattere integrato.

Per poter attuare il programma già dall'anno accademico 1983/84, e cioè con tempi brevissimi a disposizione — le lezioni nei «colleges» americani iniziano ai primi di settembre — e nello stesso tempo poter consentire la valutazione dei risultati in termini sia accademici che logistici, in vista di un ampliamento del programma, le Amministrazioni promotrici si accordarono per conferire al primo anno un carattere sperimentale. Della attuazione pratica e delle azioni di valutazione furono quindi incaricati due enti specializzati: la Fondazione Rui in Italia e l'International Student Exchange Program (ISEP) negli USA. Il gruppo italiano fu ridotto a 30 studenti.

La raccolta delle candidature fu realizzata in Italia a tempo di record dalle sedi periferiche della Fondazione Rui situate nei principali centri universitari italiani (Roma, Milano, Bari, Genova, Bologna, Napoli, Palermo, Catania...); la determinazione dei trenta studenti da ammettere al programma è stata compiuta da una apposita commissione composta da rappresentanti delle Amministrazioni interessate, dell'università e degli enti incaricati di gestire il programma.

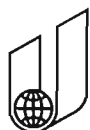
È questa la caratteristica più rilevante del progetto PRIUS, che, quindi, si differenzia radicalmente da un comune programma di scambio o

di borse di studio: la sperimentazione che verrà fatta sarà quella di rendere utilizzabile nella università di provenienza (sia in Italia che negli USA) il periodo di studi trascorso all'estero. In poche parole, si vuole verificare in quale misura la frequenza di un corso negli Stati Uniti può sostituire — al momento dell'esame — la corrispondente frequenza di un analogo corso in Italia, sia dal punto di vista culturale che da quello amministrativo. La rispondenza avuta nelle università italiane finora denota un atteggiamento positivo dei docenti e degli organi amministrativi; è risultato evidente l'interesse a facilitare gli allievi in una esperienza internazionale di studio che non può che giovare al loro «curriculum» professionale. Comunque, tutto questo fa capire quanto sia necessaria una valutazione «a posteriori» della iniziativa.

Per gli universitari americani che verranno in Italia, il riconoscimento degli studi fatti è semplificato dal sistema dei «credits» vigente in USA; gli studenti iscritti in Italia a corsi singoli, a seconda delle proprie scelte, sosterranno poi un colloquio finale che — assieme al certificato di frequenza — garantirà loro il numero di «credits» utili in patria al loro «curriculum».

Gli italiani frequenteranno dai quattro ai cinque corsi semestrali; partendo a metà luglio, saranno già di ritorno a fine 1983, dopo aver fatto, altresì, un corso di perfezionamento nella lingua inglese. Gli americani, invece, si tratterranno in Italia un intero anno accademico, dopo un corso di lingua e cultura italiana presso l'università di Siena, per poter cumulare i «credits» relativi a corsi completi, dal momento che in Italia l'insegnamento semestrale è introdotto solo in via sperimentale.

Dal punto di vista economico, gli studenti ammessi al programma PRIUS non sosterranno spese maggiori di quelle che affronterebbero rimanendo in patria; ad esempio, le tasse universitarie pagate in patria dall'italiano andranno a favore del collega statunitense, e viceversa, in una specie di stanza di compensazione accademica. Lo stesso vale per l'alloggio nel «college»; le spese per gli eventuali squilibri di trattamento, le spese per le assicurazioni e per il viaggio aereo sono state ripartite fra le Amministrazioni governative promotrici del programma.



Ricerca

strutture
organico
interscambi

di Paolo Blasi
*Direttore del Dipartimento di Fisica
dell'Università di Firenze*

Articolazione del personale docente ricercatore nell'università

L'aumento degli studenti universitari in Italia è stato particolarmente consistente verso la fine degli anni '60, quando è stato aperto a tutti l'accesso alle facoltà universitarie. Oggi la situazione si può considerare stabilizzata, ed anzi si assiste ad un leggero calo negli iscritti. Il passaggio avvenuto in quegli anni dalla università di «elite» all'università di «massa» (oggi circa 1.000.000 di studenti) creò anche in Italia l'esigenza di ampliare l'organico del personale docente ricercatore. A questa esigenza negli anni '60 e '70 si rispose in modo improprio attraverso l'utilizzazione di docenti incaricati (prima annuali, poi stabilizzati) e di borsisti, assistenti e contrattisti, senza per altro incrementare l'organico dei professori di ruolo (organico che nel 1973 era ancora ai livelli di prima della guerra) creando così una situazione abnorme nelle università.

I così detti provvedimenti urgenti del 1973 portarono ad un primo aumento dell'organico dei professori di ruolo, misero ad esaurimento il ruolo dell'assistente, stabilizzarono i professori incaricati e crearono la figura del «contrattista». Tali provvedimenti, non risolvendo in modo organico il problema, suscitarono sia nel personale docente stabilizzato o assistente, sia nel personale precario, aspettative di una futura ruolizzazione.

La legge 28 e il DPR 382 del 1980 hanno finalmente affrontato e risolto in modo radicale il problema dei docenti universitari e del loro re-

Dopo l'ampia trattazione — nel n. 8 — sugli 'spazi della ricerca', ecco un altro intervento che affronta di nuovo il problema nei suoi risvolti più concreti. Mentre si intravede — in prospettiva — l'interscambio con la ricerca estera.

Relazione svolta al Seminario italo-tedesco sull'università e la ricerca, Bayreuth, 31 maggio 1983

clutamento riportando un certo ordine in una situazione del tutto deteriorata. La legge 28 e il DPR 382 fissano un ruolo di 30.000 docenti articolato in due fasce (associati ed ordinari) a cui si accede per concorso nazionale inteso a valutare rispettivamente l'idoneità e la maturità scientifica dei candidati. È previsto che tale organico sia completato nell'arco di 10 anni e sia distribuito tra università e facoltà in base a criteri di programmazione che tengano conto non solo del numero degli studenti, ma anche delle esigenze della ricerca scientifica e delle necessità di sviluppo del paese. Coloro che già svolgevano funzione docente sotto le diverse forme sono stati inseriti nella fascia dell'associato previo superamento di un giudizio di idoneità nazionale.

Per quanto concerne il reclutamento dei docenti e la formazione dei ricercatori è stato introdotto per la prima volta in Italia il dottorato di ricerca, della durata di almeno 3 anni, che si articola in corsi e in tirocinio di ricerca. Si è così dotato anche il nostro paese di uno strumento adeguato alla formazione di ricercatori sia per l'università sia per gli altri enti e strutture di ricerca pubbliche e private.

Non ancora definito rimane invece il nuovo ruolo del ricercatore introdotto dalla legge 28 per risolvere il problema dei così detti «precari» e per rispondere e all'esigenza di una figura che saldasse il dottorato al professore associato e ordinario e all'esigenza di personale ricercatore non necessariamente docente, esigenza particolarmente sentita nelle facoltà scientifiche.

L'articolazione e le funzioni di tale ruolo dovranno infatti essere definite con opportuno provvedimento di legge entro il 1984. Una delle proposte che, a mio avviso, risponde meglio alle esigenze dell'università è quella che prevede la definizione di un unico ruolo per i ricercatori di tutti gli enti pubblici e delle università, articolato per esempio in tre fasce le cui due superiori parallele a quelle dell'associato e dell'ordinario. Tutto ciò per rispondere nel modo più adeguato all'esigenza di fornire all'università nuovo personale ricercatore senza per altro aumentare il numero già adeguato dei docenti e per favorire la mobilità tra la funzione di ricercatore e quella di docente.

Il DPR 382, per quanto detto, e per il consistente aumento dei fondi per la ricerca universitaria, e per l'introduzione della possibilità di opzione tra tempo pieno e parziale, e per l'aggancio delle retribuzioni dei docenti a quelle dei dirigenti dello Stato, ha fissato per i docenti dei riferimenti certi (e di carriera e retributivi) ricreando nel mondo universitario le condizioni necessarie per lo sviluppo anche qualitativo delle attività didattiche e di ricerca.

Invecchiamento delle strutture

Le principali università italiane hanno tradizioni secolari e sono spesso collocate in antichi edifici al centro delle città dove non è possibile né espansione né modifiche sostanziali alle strutture esistenti.

La crescita del numero degli studenti e del numero dei docenti ha pertanto provocato difficili problemi di ricerca di nuove strutture.

La creazione di nuove università (attualmente vi sono in Italia 62 università di cui 34 nate negli ultimi venticinque anni) ha permesso di risolvere in parte il problema e ha risposto ad esigenze anche giustificate di realtà locali. Nel caso delle nuove università si sono spesso costruite strutture completamente nuove, che rispondono quindi alle esigenze della moderna ricerca e didattica, mentre più difficile risulta farvi permanere del personale docente qualificato.

Per contro, nelle università più antiche e prestigiose non sempre si è riusciti, e per obiettive difficoltà, e per vischiosità dovute proprio alla «tradizione», a creare strutture adeguate alle esigenze di una moderna attività di ricerca, specie nelle discipline sperimentali.

È necessaria pertanto una nuova programmazione dello sviluppo universitario che favorisca da una parte la crescita di una seria attività di ricerca presso le nuove università, in modo da far sì che i docenti validi possano rimanervi a lungo e, dall'altra, tale che permetta alle università di più antica tradizione di dotarsi di nuove e più versatili strutture (come laboratori, biblioteche, aule, etc.) in modo da poter sfruttare me-

glio le potenzialità umane già presenti presso di esse.

Tale programmazione dovrà tenere anche conto dell'esigenza di concentrare le strutture di ricerca, non solo universitarie, attualmente molto disperse nel territorio sì da costituire dispendio inutile di fondi e di energie umane.

Tale concentrazione è necessaria e per il costo sempre crescente della strumentazione, che ne richiede una più razionale utilizzazione, e perché il superamento di certe dimensioni critiche è di norma condizione necessaria per lo sviluppo di una attività di ricerca competitiva sul piano internazionale.

Sarebbe opportuno quindi che ogni università possa sviluppare solo particolari settori disciplinari, mentre per altri i docenti dovrebbero utilizzare, per le loro attività di ricerca, le strutture di altre università o laboratori extra universitari. Ciò d'altra parte già avviene con ottimi risultati per i fisici a livello nazionale e internazionale. Certo, tutto ciò impone una maggiore mobilità tra le varie università e tra paese e paese, ma credo che il DPR 382, specie per la libertà che offre alla organizzazione delle attività didattiche, fornisca strumenti adeguati a rendere possibile ed ordinata tale mobilità.

Mobilità e fluttuazioni

La concentrazione dei laboratori di ricerca è un'esigenza ormai ineludibile per l'alto costo della strumentazione e delle varie strutture (come per esempio biblioteche, musei, acceleratori, etc.).

Ciò può richiedere, come ho già precedentemente accennato, che i docenti insegnino in una università e svolgano la loro attività di ricerca utilizzando strutture di altre università o di centri di ricerca extra universitari (questo già avviene in alcune discipline come la fisica, la biologia, la chimica, etc.).

È necessario pertanto garantire ai docenti e ai ricercatori la possibilità di muoversi con facilità sia all'interno che all'estero. Questa è anche una delle principali raccomandazioni espresse (art. 26) in un documento della Conferenza Generale dell'Unesco tenuta a Parigi il 20/11/74 dal titolo «Raccomandazioni sullo 'status' dei ricercatori scientifici: 'Member States should actively promote the interplay of ideas and information among scientific researchers throughout the world, which is vital to the healthy development of science and technology and to this end should take all measures necessary to ensure that scientific researchers are enabled, throughout their careers, to participate in international scientific and technological gatherings and to travel abroad'».

Un altro degli aspetti positivi della concentrazione delle strutture di ricerca è quello di favori-

re l'avvio di nuove attività e la chiusura di altre e quindi la mobilità dei docenti e ricercatori da un'attività ad un'altra, così come la mobilità tra ricerca di base e ricerche applicate o di sviluppo tecnologico.

Inoltre l'attività di ricerca, specie nelle discipline sperimentali richiede spesso un impegno totale, pertanto è necessario per il docente potersi dedicare per periodi definiti alla sola attività di ricerca essendo esonerato dalla onerosa attività didattica.

Pertanto, perché l'università sia veramente la «sede primaria della ricerca» e quindi la sua didattica sia all'altezza delle esigenze del paese, deve essere favorita la mobilità del personale docente e ricercatore tra università e università, tra università e laboratori di ricerca extrauniversitari anche stranieri, tra attività di ricerca e attività didattica, tra diverse attività di ricerca (di base, applicata, di sviluppo).

Il DPR 382 fornisce ai docenti ricercatori dell'università italiana tutta una gamma di strumenti per soddisfare queste esigenze e ritengo che grazie al DPR 382 i docenti italiani abbiano oggi, in questo campo, maggiore opportunità dei loro colleghi dei paesi più industrializzati.

In particolare: l'*art. 9* sancisce la possibilità per un docente di tenere, temporaneamente, un corso diverso; l'*art. 12* definisce la modalità con cui un docente può dirigere istituti e laboratori di ricerca extrauniversitari andando in aspettativa con o senza assegni; l'*art. 17* prevede che un docente possa dedicarsi alla sola attività di ricerca per due anni ogni dieci anche presso università o istituti esteri. Lo stesso articolo precisa inoltre che i «professori che assicurano insegnamenti o siano chiamati a svolgere attività scientifica nelle università dei paesi della Comunità Europea, ovvero presso i centri o le istituzioni internazionali di ricerca possono essere soggetti, in quanto compatibile, alla normativa, se più favorevole, che disciplina l'attività dei docenti o ricercatori di quelle istituzioni».

Inoltre è favorita anche la mobilità dall'esterno e anche dall'estero verso l'università, creandosi così tra l'altro le condizioni per una sprovincializzazione di alcuni ambienti accademici.

In particolare l'*art. 4* stabilisce che il 5% dei posti di professore ordinario di ciascuna facoltà può essere riservato a docenti stranieri per semplice chiamata; l'*art. 25* prevede la possibilità di avere finanziamenti per avvalersi, come professori a contratto in corsi integrativi, di esperti del mondo extrauniversitario. Tale strumento può essere utilizzato anche per le scuole a fini speciali o di specializzazione.

L'*art. 26* prevede la possibilità di contratti a tempo determinato con tecnici anche stranieri per l'uso di attrezzature scientifico-didattiche di particolare complessità.

A livello di preparazione dei giovani ricercatori è previsto poi (*art. 72*) che metà del periodo di dottorato di ricerca possa svolgersi all'estero; è riconosciuto valido a domanda (*art. 74*) il titolo di dottorato di ricerca conseguito presso università estere; è previsto (*art. 75*) che non meno di 1/4 delle borse di studio debba essere utilizzato per attività di perfezionamento all'estero; l'importo di tali borse è elevato del 50%. (Quest'anno il Ministero ha bandito 1280 borse di studio per l'estero).

Infine l'*art. 91* consente convenzioni tra università italiane ed estere per attività didattiche e scientifiche integrate e stabilisce che vi debbano essere dei finanziamenti per questo scopo.

Ritengo che il primo passo concreto per una più intensa collaborazione tra le università tedesche ed italiane sia quello di far conoscere ai docenti tedeschi le opportunità offerte dalla legge italiana per un loro soggiorno presso le nostre università, e far conoscere ai docenti italiani quali università tedesche siano disposte ad ospitare dottorandi e docenti italiani per lo più senza doverli retribuire.

In effetti, esistono già casi di collaborazione, ed io stesso (e come me altri colleghi fisici) ho lavorato presso il Max Planck Institut di Heidelberg e presso la Technische Universität di Monaco, con reciproco vantaggio scientifico e culturale. Tutto questo però è avvenuto su base personale ed episodica e non inquadrato in un programma di costante ed ufficiale collaborazione. Perciò ritengo che il terreno sia fertile e il momento opportuno per concretizzare degli accordi bilaterali di collaborazione didattica e scientifica tra le università tedesche e quelle italiane. Il Ministero Pubblica Istruzione da una parte e il Ministero per la Cultura dall'altra possono svolgere un'azione di stimolo particolarmente efficace.

Occupazione a termine

L'attività di ricerca in particolare, ma anche quella didattica, possono richiedere l'impiego di personale anche solo per un periodo definito di tempo. Inoltre il problema dell'invecchiamento dei ricercatori, che si accompagna in genere a una minore creatività, non potrà in futuro essere risolto che attraverso una consistente mobilità e una conseguente riduzione del numero dei ricercatori che come tali arrivano alla fine della carriera.

In molti paesi questo problema viene in parte risolto con i dottorandi di ricerca che costituiscono, guidati da pochi docenti o ricercatori anziani, la parte più viva ed impegnata nella ricerca.

In Italia si seguirà probabilmente la stessa strada e se sarà varato il ruolo parallelo del ricercatore in modo che la prima fascia abbia un orga-

nico più consistente della seconda e la seconda della terza si incentiverà anche la mobilità verso altre strutture o funzioni.

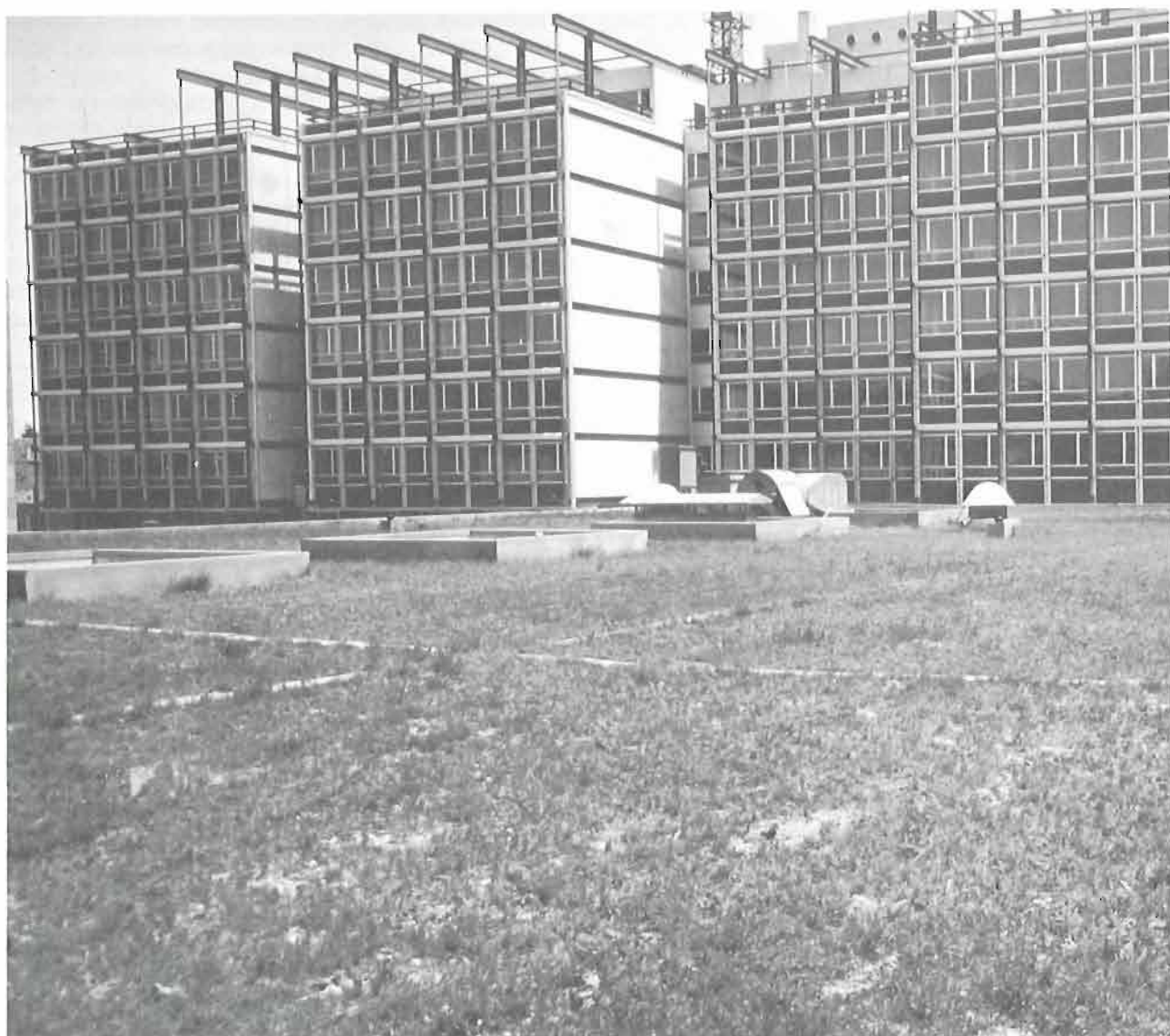
Interessante è l'idea che circola in alcuni ambienti comunitari di creare un albo dei ricercatori, creando così una figura di «ricercatore» libero professionale che si associ liberamente a ricerche universitarie, di enti pubblici o di privati.

Per il momento il DPR 382 prevede contratti a termine solo per docenti e lettori e per il personale tecnico a contratto (art. 25, art. 26 e art. 28).

Ho sottolineato in particolare, parlando del personale docente dell'università, i problemi connessi con le attività di ricerca perché ritengo questa fondamentale per una valida didattica.

Così si esprime Giovanni Paolo II nel discorso tenuto ai docenti universitari dell'Emilia Romagna, dopo aver affermato che il docente deve comunicare tra l'altro «l'intima passione del vero, l'impegno morale che anima la ricerca»: «a tal fine si richiede che i docenti siano essi stessi continuamente in ricerca. Chi insegna ai giovani senza essere più capace di cercare è come chi vuole saziare la loro sete attingendo da una palude invece che alla sorgente».

Pertanto auspico che la collaborazione tra le università dei nostri due paesi possa svilupparsi nel modo più intenso e sono certo che inserendo un po' dell'italica fantasia nell'organizzazione tedesca e un po' di ordine tedesco nella fantasia italiana i risultati non mancheranno per gli uni e gli altri.





Rapporto USA

Allarmante lo stato dell'istruzione

Di indagini conoscitive sullo stato delle istituzioni si fa larghissimo uso negli Stati Uniti. Limitatamente all'istruzione ogni anno fondazioni, associazioni, appositi comitati (caucus), ne producono una mole impressionante, con il rischio di un impatto effimero su una opinione pubblica ormai assuefatta. Hanno tuttavia prodotto sensazione alcune indicazioni dei rapporti pubblicati nel corso dell'anno '83 in quanto assai critiche nei confronti del mondo dell'istruzione americana. «A Nation at risk: the imperative for educational reform»: questo il titolo del rapporto conclusivo (di sole 36 pagine) dell'apposita commissione governativa di 18 esperti costituita da Terrel Bell, segretario di stato per l'istruzione, per indagare sull'excellence in education. Rapporto severo, che contiene espressioni ad effetto, studiate per muovere l'orgoglio nazionale come questa, conclusiva: «Se una potenza straniera ostile avesse cercato di imporre all'America un sistema educativo così mediocre come quello oggi esistente, noi lo avremmo considerato come un atto di guerra». E, infatti, «il

mondo accademico è in decadenza», «una ondata di ignoranza travolge il Paese», «l'indisciplina nelle scuole è endemica»; siamo di fronte, aggiungono gli esperti, ad un «disarmo unilaterale nell'istruzione». La preoccupante constatazione che i giovani americani non sono oggi in grado di rispondere alla sfida della tecnologia e che questa crisi sta costando agli States la preminenza in Occidente, si accompagna ad altre affermazioni gravi: vi sono 23 milioni di semianalfabeti, che pure hanno frequentato il sistema scolastico; nelle metropoli i problemi dell'istruzione sono aggravati dalla violenza e dalla droga che provocano il crescente assenteismo degli allievi.

Quali i rimedi e chi deve intervenire? Si sa che Reagan è fedele al principio che il governo federale debba restare estraneo ad interventi massicci nel settore dell'istruzione, in quanto responsabili devono essere le comunità locali, le contee, i municipi. Mondale, probabile candidato democratico alle elezioni presidenziali dell'84, insiste per un maggior impegno federale; il 9 maggio, due settimane dopo la pubblicazione del Rapporto, parlando ad Harvard, attaccò il Presidente in carica accusandolo di tiepidezza verso i drammatici problemi dell'istruzione. I consiglieri di Reagan reagiro-

no prontamente; ritenendo che quello del miglioramento del sistema educativo sia un tema che possa far riguadagnare le simpatie delle donne e delle classi lavoratrici, imbeccarono il Presidente che, nell'Università del New Jersey, rispose all'avversario. «Il merito paga» fu lo slogan lanciato in quella occasione per sostenere il principio della retribuzione e dell'avanzamento di carriera legati al merito, alienandosi con ciò le simpatie del potente sindacato nazionale degli insegnanti, ma non quelle dei genitori americani, stufi di scuole mediocri e di docenti poco motivati.

I rimedi suggeriti dal Rapporto per invertire la drammatica tendenza denunciata, restituendo autorità e prestigio al sistema scolastico pubblico, si possono sintetizzare in una serie di più: più ore di lezione (7 ore al giorno come minimo e 200 giorni l'anno); più compiti a casa e maggiore assiduità dello studente in classe; revisione dei corsi obbligatori, introducendo un curriculum, di base comune a tutti gli studenti di High School che comprenda 4 anni di lettere, 3 di matematica, 3 di scienze, 3 di studi sociali, 2 di lingua straniera, 1 di informatica; rivalutazione degli insegnanti (stipendi, graduatorie di merito).

L'istruzione sarà con ogni probabilità uno dei temi centrali

della prossima campagna presidenziale. Reagan non ha mantenuto la promessa fatta nel 1980 di abolire il Dipartimento dell'Istruzione, che ora ritiene utile tanto da affidare al responsabile Bell lo studio di un programma che tenga conto dei suggerimenti espressi nel Rapporto.

Della professione di insegnante si erano precedentemente occupati altri due Rapporti, uno dello stesso Dipartimento governativo e l'altro dell'Università della California. Da essi si deduce che il numero e la qualità dei giovani diplomati che intendono seguire studi di pedagogia per dedicarsi all'insegnamento secondario, diminuiscono sensibilmente: oggi soltanto il 3% dei maschi e il 10% delle femmine fanno tale scelta e le università di prestigio, che mantengono standard elevati per l'accesso, si trovano nella quasi impossibilità di reclutare studenti per l'insegnamento. I 9 campus dell'Università della California hanno avuto nel 1981 solo 22 matricole nei programmi per l'insegnamento della matematica e 47 in quelli per le scienze. L'Università dello Stato della California, rispettivamente 75 e 127. 45 Stati su 50 non hanno docenti di queste due materie in numero sufficiente e ciò ha spinto il Governo a stanziare, nel budget 84, 50 milioni di dollari allo scopo di orientare verso la matematica e le scienze ben 30 mila professori di altre materie.

Altre critiche impietose provengono da altri Rapporti, di fonte sia pubblica che privata, come è il caso di un recente rapporto sull'università americana della Carnegie Foundation. Qui è messa in risalto la crescente confusione regnante nel governo degli atenei, sottoposti ad un numero eccessivo di controlli federali e statali, appesantiti da burocrazie che limitano gli ambiti di responsabilità decisionale. Anche gli organismi professionali interferiscono nell'autonomia universitaria, dettando regole precise per i corsi, al fine di riconoscerne la validità per l'esercizio delle professioni.

Il Governo Federale, a motivo del sistema di aiuti agli studenti e dei fondi per la ricerca, esercita una sempre maggiore influenza nella vita delle singole università. Le leggi sui diritti civili, che hanno spinto le comunità accademiche ad abbattere le battiere nei confronti delle minoranze etniche, hanno però moltiplicato le occasioni di controllo da parte delle autorità statali.

Anche il sistema di «multicampus», adottato in 21 Stati a partire dagli anni sessanta, in epoca di grande espansione, ha condotto ad accentrare molte funzioni di governo in un'unica autorità centrale, sicché più che di istituzioni indipendenti si può parlare per le singole università di semplici unità di tali sistemi complessi.

La Carnegie non si limita alle denunce, ma suggerisce anche una diversa ripartizione delle competenze capace di restituire autonomia alle università ed auspica la rinascita di una leadership che sappia fomentare un sano spirito di iniziativa.

Il Governo continuerà ad aiutare gli studenti

Ammaestrato dalla sconfitta dello scorso anno, quando il Congresso bocciò la proposta di drastiche riduzioni del programma federale di aiuti agli studenti universitari, Reagan ha rinunciato, nel presentare il bilancio 1984, alla scure sugli impegni di spesa, limitandosi a proporre diverse modalità per l'assegnazione delle borse di studio e per la concessione dei prestiti agli studenti.

Il sistema attuale di interventi federali nell'istruzione superiore (11.800 milioni di dollari nel 1981) si articola in tre principali programmi: le cosiddette borse PELL, destinate alla fascia di studenti più bisognosi, di importo annuo medio di 1.800 \$; i prestiti GSL, di cui hanno usufruito lo scorso anno 2,7 milioni di studenti undergraduate e postgraduate; il «College Work Study Programme», con il quale il Governo contribuisce per l'80% a pagare le retribuzioni agli stu-

denti che lavorano a tempo parziale nelle stesse università (ne usufruiscono 1 milione di giovani).

Lo scorso anno Reagan aveva dovuto rinunciare ad aumentare gli interessi sui prestiti e ad escludere dalle sovvenzioni statali gli studenti provenienti da famiglie con reddito superiore ai 35.000 \$ annui. Si era dovuto limitare a mantenere il budget dell'83 agli stessi livelli dell'anno precedente e a lanciare una campagna per il recupero dei prestiti mai restituiti (più di mille milioni di dollari). Così fece scalpore la notizia che ben 47.000 impiegati federali si erano vista recapitare una lettera del Dipartimento per l'Istruzione che intimava loro di estinguere entro 60 giorni il debito a suo tempo contratto per seguire gli studi universitari. Agli inadempienti lo stipendio sarebbe stato decurtato del 15% sino a totale restituzione del prestito.

Quest'anno il Presidente ha proposto alcune modifiche intese a responsabilizzare maggiormente gli studenti e le famiglie nel contribuire ai costi dell'istruzione: solo dopo aver esaurito il canale di auto-finanziamento (comprendente anche i prestiti a basso interesse), lo studente potrà concorrere all'assegnazione di una borsa di studio. Per facilitare l'utente dei corsi universitari a reperire un lavoro con il quale pagarsi l'istruzione, il governo si propone di aumentare lo stanziamento del «College Work Study Programme».

Il bilancio dell'84 prevede anche un aumento del 17% delle spese federali per la ricerca, in gran parte destinato a far fronte all'ammodernamento di laboratori e strumentazioni scientifiche e ad incoraggiare giovani ricercatori ad intraprendere la carriera accademica. I settori privilegiati sono quelli riguardanti la difesa, le scienze fisiche, l'ingegneria.

È anche in fase di studio l'introduzione di un sistema di assegni scolastico che permetta alle famiglie meno abbienti di scegliere la scuola — di grado inferiore e media — più adeguata alle loro aspettative.

Altruismo in declino nei campus

Ogni anno l'Università della California di Los Angeles (UCLA) e l'American Council on Education svolgono un'indagine a carattere nazionale fra i nuovi iscritti nei college per verificare il loro atteggiamento nei confronti dello studio, della politica, dell'impegno personale di fronte alla società. Quella di quest'anno, che ha interessato un campione di 267.000 matricole in 492 istituzioni, ha messo in rilievo che nel campus l'altruismo è in ribasso: l'interesse dello studente medio è rivolto assai più al futuro guadagno che alla realizzazione del bene pubblico; essere in grado di guadagnare di più viene considerata la ragione chiave per iscriversi ai corsi universitari. Solo il 4,7% aspira a svolgere la professione di insegnante, quando vent'anni fa uno studente su quattro mirava a tale traguardo. Non stupisce che nell'ordine delle preferenze la carriera del «business» preceda largamente (20,2%) altre pur remunerative, quale Ingegneria (12%). Dieci anni fa le giovani leve universitarie affermavano di desiderare, innanzitutto, di «promuovere la comprensione razziale» e di «partecipare a programmi di disinquinamento ambientale»; si tratta di motivazioni che oggi godono di scarsa considerazione, così come quella di «aiutare gli altri in difficoltà».

Può anche darsi che la peggiorata situazione economica degli studenti sia alla base di tale diffuso utilitarismo; è infatti aumentato il numero di quanti sono impegnati a coprire in maggiore proporzione il costo dei propri studi. Il 23,2% degli studenti ricevono ancora le borse di studio PELL, ma si tratta di una percentuale inferiore a quella degli anni precedenti, ed è pure diminuito dal 26,3 al 20,8% in un anno il numero di quelli che beneficiano dei prestiti garantiti dal Governo.

L'indagine dell'UCLA ha toccato anche temi politici. La maggioranza delle matricole si di-

chiara «di centro», in aumento sono i «liberali» e quanti si definiscono di «estrema sinistra», mentre diminuiscono i «conservatori» e i simpatizzanti della «estrema destra».

Una politica «open-doors»

Uno dei rari settori in espansione del sistema di istruzione superiore americana è costituito dall'affluenza di stranieri: lo rileva Wallace Edgerton, presidente della più grande agenzia statunitense di scambi nel campo dell'istruzione, l'Istituto Internazionale dell'Educazione (IIE). I dati annuali relativi al flusso nei college di studenti stranieri, pubblicati dall'IIE, denotano la presenza di 326.299 iscritti nell'anno accademico 1981-82 in 2454 istituzioni americane di istruzione superiore. Una massa che rappresenta il 2,6% dell'intera popolazione universitaria.

Ogni anno questo esercito di volontari della cultura ha conosciuto incrementi dell'ordine dell'8-16 per cento. È composto innanzitutto da iraniani (35.860), da cinesi di Formosa (20.520), da nigeriani (19.560); seguono poi i gruppi canadese (14.950), giapponese (14.020), venezuelano (13.960). I paesi dell'OPEC del Medio Oriente forniscono il 20% dell'intero contingente di stranieri iscritti nelle università americane.

Va ricordato che il governo degli Stati Uniti mantiene, a differenza di molti paesi europei, una politica assai liberale (open-doors) nei confronti degli stranieri, che provoca lo spostamento verso gli USA di correnti migratorie nuove.

Lo scorso anno ad esempio, hanno invaso i campus americani malesi e ciprioti, scoraggiati dalla riduzione delle borse nelle università britanniche.

(Fonte: SIPE, agosto-settembre 1983)



Palazzo del Bo: il cortile nuovo



Crisi economica e mobilità

Germania Federale

Il governo della Repubblica Federale ha deciso di limitare nelle proprie università l'afflusso degli studenti stranieri non provenienti dai paesi della Comunità Europea. I più severi controlli hanno già provocato lo scorso anno una netta diminuzione di immatricolazioni di cittadini del Terzo Mondo e del Giappone. Vivono comunque in Germania 66.000 studenti stranieri, di cui 35.000 sono originari di paesi in via di sviluppo.

Il DAAD, l'agenzia preposta agli scambi universitari internazionali (di cui si tratta nella rubrica «il trimestre» di questo numero) paventa una riduzione della mobilità studentesca, con serie ripercussioni sulla reputazione delle università tedesche, considerate sinora assai liberali nei confronti degli stranieri. Altra fonte di timori proviene dalla decisione del governo di rendere rimborsabili le borse di studio, che potrebbe causare una flessione del numero di studiosi tedeschi che si specializzano all'estero.

Messico

Il governo messicano ha ridotto del 50% il numero di borse di studio concesse ai propri studenti per seguire corsi all'estero; il CONACYT (Consiglio nazionale delle scienze e della tecnologia) concederà pertanto quest'anno solo 411 borse ai laureati più qualificati. Tale restrizione — ha affermato il direttore di tale organismo — è dettata dai problemi economici della nazione. Ciò comporterà anche che un certo numero di studenti messicani attualmente all'estero per seguire corsi di specializzazione verranno richiamati in patria e proseguiranno lì i loro studi.

Il governo ha anche deciso che i beneficiari di borse di studio per l'estero dovranno rimborsare allo Stato l'importo non appena abbiano iniziato a lavorare stabilmente; si è però scettici sulla reale efficacia di tale misura, dato che un numero imprecisato ma elevato di messicani, una volta specializzati all'estero, non fanno più ritorno in patria.

Australia

Il governo ha deciso a luglio di diminuire del 14% il numero di studenti stranieri da ammettere nelle università australiane: si tratta di circa 500 candidati a seguire gli studi superiori, ai quali sarà negata tale opportunità.

La senatrice Susan Ryan, ministro federale per l'istruzione ed i problemi della gioventù, ha difeso tale provvedimento, resosi necessario a seguito delle ridotte disponibilità di posti nelle università, causate dalla difficile situazione economica. Se non si fosse deciso di limitare l'accesso degli stranieri, infatti, molti giovani australiani non trovando posto nelle università del paese, sarebbero dovuti emigrare. Ma l'Unione degli studenti non è dello stesso avviso, ritenendo contraria alla politica sostenuta dal Labour Party ogni misura restrittiva nei confronti degli stranieri.



a cura di Maria Luisa Marino

EUROPA UGUALE CULTURA DA CONDIVIDERE

«L'Europa non è soltanto un concetto geografico. Chi dice Europa vi associa una certa immagine della vita. L'Europa, per i 23 (*) Stati membri del Consiglio d'Europa, significa l'uguaglianza delle possibilità e la giustizia, la salvaguardia dei diritti dell'uomo ed il progresso sociale nel rispetto più rigoroso della libertà individuale».

Da questa significativa presentazione del suo Segretario Generale Franz Karasek emerge chiaramente l'obiettivo del Consiglio d'Europa che, oltre ad apportare il proprio contributo alla cooperazione europea su alcune problematiche particolari, assume, altresì, un importante ruolo per l'evoluzione più generale della cooperazione culturale in Europa, soprattutto per quanto concerne il settore educativo e il patrimonio artistico e culturale.

Notevoli sono al riguardo, i legami con gli altri Organismi internazionali, quali l'UNESCO, l'OCSE, la CEE, il Consiglio Nordico e le attività finora avviate stanno a dimostrare la volontà comune di instaurare un dialogo costruttivo con più vasti orizzonti.

Innanzitutto l'UNESCO, che persegue lo stesso obiettivo generale di contribuire alla pace e alla comprensione nel mondo, e che rappresenta il «trait d'union» per la cooperazione tra le democrazie parlamentari europee ed i paesi in via di sviluppo e tra l'Europa occidentale e quella orientale.

Analogamente, l'Assemblea del Consiglio d'Europa offre un foro parlamentare non solo all'UNESCO, ma anche all'OCSE, l'Organizzazione che raggruppa i paesi più industrializzati, cercando di porre l'accento sui più ampi obiettivi culturali della società dei nostri giorni, ed inserendo in tale contesto i problemi legati allo sviluppo economico.

Facendo seguito al cosiddetto rapporto Mc Namara, sono state pure intensificate le iniziative che coinvolgono la CEE, atteso l'accresciuto interesse per il settore dell'educazione e della cultura nell'ottica comunitaria.

Dopo la sua elezione a suffragio diretto, il Parlamento europeo ha innanzitutto ricostituito la sua commissione culturale

(che era stata sciolta nel marzo del 1976) per affidarle espressamente i settori della gioventù, della cultura, dell'educazione, dell'informazione e dello sport. Tra le risoluzioni adottate, di notevole rilevanza quelle che hanno accordato una priorità finanziaria ai progetti educativi (12 marzo 1981) e hanno elaborato un programma completo al riguardo (11 marzo 1982). Il Parlamento ha, altresì, auspicato l'avvio di una politica comunitaria nel settore «multi-mediale» (12 marzo 1982) e sono in corso di preparazione rapporti sulla creazione di una «Fondazione della gioventù», sul patrimonio culturale e sul cinema.

L'iniziativa più importante su scala governativa è stata, comunque, la firma a Bruxelles, il 29 marzo dello scorso anno, dell'accordo istitutivo della Fondazione europea che privilegia una stretta interazione operativa tra i 10 «partners» europei, il Consiglio d'Europa, la «Fondation européenne de la culture» (ad Amsterdam), e le altre istituzioni similari, le cui attività sono in rapporto o convergono con gli obiettivi della stessa Fondazione europea.

A partire dal 1980, una stretta cooperazione s'è stabilita tra la Commissione della cultura e dell'educazione dell'Assemblea del Consiglio d'Europa e la Commissione della gioventù, della cultura, dell'educazione, dell'informazione e dello sport del Parlamento europeo, tanto a livello parlamentare che a quello intercorrente tra i due Segretariati. Tale cooperazione non è istituzionalizzata,

ma si fonda sullo scambio regolare di informazioni, sui contatti personali e sulle comuni finalità che entrambi gli organismi si prefiggono di raggiungere.

D'altra parte, se in alcuni momenti l'azione dei partners CEE può apparire più incisiva, considerata la maggiore disponibilità di fondi dedicata al settore educativo, non può sottovalutarsi l'insostituibile ruolo svolto dal Consiglio d'Europa nel porsi come punto d'incontro tra il gruppo dei dieci ed i rimanenti Stati membri, che danno vita a tale comunità culturale allargata, assicurando, così, un più ampio «giro d'orizzonte», capace di apportare benefici e concreti apporti alle politiche nazionali. In particolare ricordiamo i cinque paesi dell'area scandinava (Danimarca - Finlandia - Islanda - Norvegia e Svezia), legati tra loro nel Consiglio Nordico, organismo di cooperazione parlamentare creato nel 1952 con la finalità di promuovere tra di loro un sentimento di appartenenza ad una civiltà comune e di coordinare e mettere meglio a profitto le attività condotte nei settori dell'istruzione e della ricerca.

Si ritiene a questo punto opportuno visualizzare, con una serie di tabelle, la panoramica degli stanziamenti finanziari dedicati dagli Organismi internazionali al settore culturale-educativo nel corso dell'ultimo triennio. Le cifre sono espresse in base all'equivalente in milioni di lire italiane.

UNESCO

Settore attività	1979/80	1981/83
Educazione	230.485	404.705
Scienze esatte e loro applicazione per lo sviluppo; scienze sociali e loro applicazione; cultura e comunicazioni; diritti d'autore; sistemi e servizi di informazione; statistica	247.380	500.030
	477.865	904.735

OCSE

Settore attività	1980	1981	1982
Educazione	111	74	87
Impiego giovanile	64	7	57
	175	81	144

* Del Consiglio d'Europa fanno parte in qualità di membri: Austria, Belgio, Cipro, Danimarca, Finlandia, Francia, Repubblica Federale di Germania, Grecia, Islanda, Irlanda, Italia, Liechtenstein, Lussemburgo, Malta, Paesi Bassi, Norvegia, Portogallo, Spagna, Santa Sede, Svezia, Svizzera, Turchia e Regno Unito.

Settore attività	1980	1981	1982
Borse di studio e di ricerca attribuite dal Parlamento europeo	348	344	403
Foro gioventù - Ist. Univ. Firenze - Altre attività educative promosse dalla Commissione	1.310	1.512	2.632
Educazione e formazione professionale	12.705	14.092	13.065
Spese nel settore culturale e Fondazione europea	429	611	892
	14.792	16.559	16.992

Consiglio Nordico

Settore attività	1982	1983
Educazione	2.336	2.014
Ricerca	5.454	4.730
Attività culturali generali	3.355	2.890
	11.145	9.634

Consiglio d'Europa

Settore attività	1980	1981	1982
Cultura ed educazione	1.415	1.572	1.725
Sport	169	184	213
Salvaguardia del territorio, politica urbanistica	223	286	285
Cooperazione con i giovani	1.913	2.080	2.290
	3.720	4.122	4.513

Fonte: Documento n. 4868 del Consiglio d'Europa - Assemblea Parlamentare.

CONSIGLIO D'EUROPA**44^a Sessione del Consiglio di Cooperazione Culturale**

Dal 13 al 16 giugno ha avuto luogo a Strasburgo la 44^a Sessione del Consiglio di Cooperazione Culturale del Consiglio d'Europa.

All'ordine del giorno figuravano, fra l'altro, l'esame di alcuni progetti di Raccomandazione relativi al «ruolo della scuola secondaria per la preparazione dei

giovani alla vita attiva», alla «formazione interculturale degli insegnanti» e alla migliore sensibilizzazione all'Europa delle scuole secondarie.

Per quanto riguarda più da vicino il settore universitario, il Prof. Grilo, Presidente della Conferenza Regolare sui Problemi Universitari, ha riferito che obiettivo principale della prossima Conferenza «U-2000», che avrà luogo dal 3 al 7 novembre p.v., sarà quello di operare un confronto tra i sistemi universitari dei paesi membri, offrendo così una pausa di riflessione divenuta più urgente a seguito della crescita tumultuosa

del settore universitario, registrata ovunque nell'ultimo trentennio.

La Conferenza, alla quale saranno invitati a partecipare rappresentanti di tutti i settori interessati (economici - politici - sociali - educativi - ecc.) si articolerà in tre sessioni, la prima delle quali cercherà di analizzare il ruolo degli Atenei alla vigilia del prossimo millennio, la seconda si soffermerà sulla situazione attuale e la terza prenderà in esame le possibili proposte governative. È prevista, inoltre, una tavola rotonda, alla quale parteciperà, tra gli altri, il Dott. Umberto Agnelli della Fiat, per ampliare la discussione su tali tematiche e per focalizzare la posizione delle università nell'ambito della cooperazione intra-europea ed extra-europea.

Per quanto riguarda le altre attività avviate dalla CCPU, il Prof. Grilo ha riferito che i corsi modulari di formazione a livello «post-graduate» costituiscono un progetto importante per il Consiglio d'Europa, tanto che è stato deciso di prorogarlo per altri cinque anni.

In merito alla prevista adozione del progetto di Raccomandazione sulla situazione degli studenti stranieri, elaborato nel corso dell'ultima sessione della CCPU, alcune delegazioni (soprattutto Regno Unito), hanno sollevato vive difficoltà ad accettare l'inserimento della percentuale minima pari al 5 - 10% di studenti esteri da accettare nelle istituzioni nazionali in caso di «numerus clausus». È stato, pertanto, dato mandato al Segretario Generale del Consiglio d'Europa di effettuare una ennesima revisione del testo da riproporre all'esame della prossima riunione della CCPU e, successivamente, al Consiglio di Cooperazione Culturale del febbraio '84.

La 45^a Sessione del CDCC avrà luogo, probabilmente e compatibilmente con le riunioni dell'Assemblea Parlamentare, dal 31 gennaio al 3 febbraio del prossimo anno.

Al termine dei lavori sono stati rieletti il lussemburghese Weber e lo svedese Arfwedson in qualità di Presidente e vicepresidente; il Ministro Antonio Mancini sostituirà nel Bureau il Ministro Antici, attuale Rappresentante Permanente presso il Consiglio d'Europa.

Una tavola rotonda

Il 16 e 17 giugno, successivamente alla 44^a Sessione del Consiglio di Cooperazione Culturale, ha avuto luogo, sempre a Strasburgo, la Conferenza sulla cooperazione culturale in Europa, organizzata dal Consiglio d'Europa, durante la quale si è svolta una tavola rotonda, mirante a focalizzare gli elementi di crisi del mondo contemporaneo.

Relatori sono stati il Prof. Aurelio Peccei, Presidente del Club di Roma, il Prof. Henri Janne, Rettore dell'Università Libera di Bruxelles, il Prof. Louis Leprince Ringuet, Membro dell'Accademia Francese, il Prof. Jan Lister, Professore di Pedagogia presso l'Università di York ed il Prof. L. Porcher, Professore all'Università Sorbona di Parigi.

Il Rettore Richard ha evidenziato che, anche se in Europa ci sono culture na-

zionali, è pur vero che una identità culturale europea esiste, tanto più che le ideologie finiscono con il perdere la loro identità in un mondo in movimento. D'altra parte si verifica che lo sviluppo del sistema economico e sociale, mentre da un lato contribuisce alla realizzazione dei bisogni essenziali dell'umanità, dall'altro provoca la creazione di una dannosa «controcultura», basata sul consumismo.

Il Prof. Leprince-Ringuet, affrontando il tema della Conferenza sotto il profilo scientifico, ha sottolineato che la scienza è universale poiché il metodo scientifico è universale ed è auspicabile la saggezza di un'Europa capace di interrogarsi insieme sulla problematica della libertà. In proposito ha citato gli eccezionali risultati conseguiti nel campo della fisica nucleare dal CERN di Ginevra, istituzione che ha dimostrato come l'armonia di lavoro esistente nell'équipe, composta da scienziati provenienti dagli Stati «partners» europei, ha reso possibile in tale campo il raggiungimento di risultati superiori a quelli conseguiti dagli USA, che pure sono dotati di maggiori strumenti scientifici.

Il Prof. Lister, soffermandosi sugli aspetti della politica scolastica in Europa, ha ricordato che il periodo post bellico è stato caratterizzato da una crescita femminile degli utenti scolastici e che stiamo passando attualmente da un periodo di espansione numerica degli studenti ad uno di flessione, che impedisce di migliorare qualitativamente il servizio reso, promuovendo la cooperazione dei giovani, l'educazione alla vita attiva, soprattutto l'educazione alla democrazia. Non a caso negli USA sono stati avviati appositi corsi per l'«alfabetizzazione» del linguaggio televisivo, allo scopo di suscitare facoltà critiche capaci di preservare i giovani dall'effetto spersonalizzante dei «mass-media».

Ultimo relatore, il Prof. Porcher ha esaminato le problematiche particolari, create a seguito dei fenomeni migratori «inter» ed «extra» europei, che possono determinare la perdita delle proprie «radici» culturali, nei giovani nati in un paese e cresciuti in un altro. La natura multiculturale della nostra società è presente nella coscienza di tutti i responsabili della cultura, della scuola e della politica, che auspicano, perciò, l'adozione di una politica educativa differenziata. Nel dibattito che è seguito, molte delegazioni si sono soffermate sul dramma della disoccupazione giovanile (12 milioni di unità in Europa, pari alla popolazione di uno Stato). Esso interessa in primo luogo le appartenenti al sesso femminile, che incontrano maggiori difficoltà per inserirsi in un'attività occupazionale. Altri interventi hanno sottolineato i mutamenti derivati nella società attuale proprio dall'accresciuto ruolo svolto dalla donna nel contesto sociale e della vita attiva, con conseguente cambiamento dei ruoli tradizionali.

Il Prof. Vincenzo Cappelletti, Direttore Generale dell'Enciclopedia Italiana, ha sottolineato che il mondo attuale è travagliato da problemi di natura oggettiva e nei movimenti giovanili è riscontrabile una domanda progettuale per l'avvenire. Non ha, dunque, scopo l'aumento della

produzione economica senza una finalità che la trascenda.

UNESCO-CEPES

Inchiesta sull'«educazione permanente»

Il Centro Europeo per l'Insegnamento Superiore (CEPES) dell'UNESCO, con sede a Bucarest, ha di recente condotto una inchiesta sulla formazione ricorrente negli Stati della Regione Europea di tale Organismo internazionale, tra i quali sono annoverati, com'è noto, oltre agli Stati membri della CEE e del Consiglio d'Europa, anche gli Stati Uniti, il Canada, Israele, l'URSS e gli altri Paesi socialisti.

Il concetto di «formazione continua» ha guadagnato sempre più terreno nel corso dell'ultimo quindicennio attirando l'attenzione degli «esperti» del settore.

«L'educazione deve necessariamente essere globale e continua» — osservava E. Faure alcuni anni or sono in un rapporto della Commissione sullo sviluppo dell'educazione — tenuto conto che «l'accrescimento della quantità delle cognizioni e la loro sempre più rapida obsolescenza rendono impossibile restringere la loro acquisizione ad un determinato periodo della vita e ognuno deve completare e rinnovare il suo bagaglio conoscitivo sia culturale che professionale durante l'intera durata della propria vita».

Analogamente, l'OCSE, l'Organizzazione dei paesi industrialmente più avanzati, in uno studio comparato del 1973 individuò l'essenza della formazione ricorrente nella possibilità di abbandonare la tradizionale ed inalterabile sequenza temporale educazione — lavoro — tempo libero — pensionamento, permettendo ad ognuno di poter mescolare ed alterare le singole attività nei limiti di ciò che è socialmente consentito ed in base alle proprie aspirazioni.

L'ultima inchiesta del CEPES/UNESCO, condotta con l'ausilio dei corrispondenti di tutti gli Stati membri, ha innanzitutto evidenziato una notevole disparità di concezione e, conseguentemente, di definizione del concetto di educazione permanente, a seconda delle condizioni storiche, socio-demografiche e culturali dei singoli paesi. E non a caso nella risposta al questionario sono stati usati ben 16 sinonimi differenti per indicare l'idea della formazione ricorrente (ad es. educazione degli adulti, formazione continua, educazione non tradizionale, insegnamento secondario superiore, istruzione post-obbligatoria, ecc.).

La maggior parte degli Stati membri ha riconosciuto la necessità e l'importanza della formazione ricorrente sia per lo sviluppo culturale degli individui che per il progresso sociale. Alcuni di essi possiedono ormai una esperienza nell'organizzazione sistematica di corsi formativi nell'ambito di tale settore, in altri (specie nei paesi socialisti) è prassi consolidata l'alternanza di periodi di apprendimento teorico a quelli di esperienza pratica.

Sulla base delle risposte fornite, è possibile individuare i tre principali filoni in cui si snodano i sistemi nazionali di edu-

cazione permanente: a) inclusione di periodi di lavoro produttivo durante il processo educativo; b) inclusione di periodi formativi durante le fasi di lavoro produttivo; c) alternanza dei periodi di studio e di lavoro.

Analoga disparità è rilevabile in merito alle istituzioni scolastiche ove tale tipo di formazione è impartita.

Le difficoltà maggiormente menzionate riguardano in generale:

- una resistenza di ordine politico;
- problemi finanziari ed organizzativi;
- problemi di nuovi metodi di insegnamento da adeguare alle peculiari necessità di tale particolare «utenza».

Per quanto riguarda quest'ultimo punto, si impone infatti una revisione dei «contenuti». I corsi universitari destinati, ad esempio, a coloro che hanno già un'esperienza lavorativa, richiedono ovviamente un grado maggiore di orientamento professionale.

Un discorso a parte merita l'aspetto finanziario, poiché, anche se la formazione «alternata» con periodi lavorativi esige un arco temporale più lungo rispetto alla forma educativa tradizionale e, conseguentemente, costi più elevati, è pur vero che il maggior finanziamento è compensato dai benefici connessi ad un processo di studio meglio adattato e professionalmente motivato.

È risultato del resto che molte imprese industriali mettono in atto appositi corsi di formazione ricorrente per il proprio personale (in specie per il «recyclage» di ingegneri e di ricercatori). Al proposito si è fatto notare che una maggiore attività di raccordo tra le università e le industrie — per quanto concerne l'elaborazione e la realizzazione di programmi di «formazione ricorrente» — potrebbe condurre ad una maggiore efficacia del sistema.

È opportuno ricordare, al riguardo, per quanto concerne più da vicino il nostro paese, quell'aspetto del D.P.R. 11 luglio 1980, n. 382, che consente all'istituzione universitaria di porre in atto, nell'ambito del dipartimento, iniziative di «educazione permanente», che è possibile rivolgere ad una utenza molto più ampia rispetto a quella tradizionale.

L'art. 85, 5° comma del citato decreto presidenziale dispone, infatti, che il Consiglio di dipartimento, fra le altre attribuzioni, collabori «con gli organi di governo dell'università e gli organi di programmazione nazionali, regionali e locali, alla elaborazione ed alla attuazione di programmi di insegnamento non finalizzati al conseguimento di titoli di studio previsti dalla legge, ma rispondenti a precise esigenze di qualificazione e riqualificazione professionale, di formazione di nuovi profili professionali di alta specializzazione e di educazione permanente».

E per il conseguimento di tale finalità è previsto il ricorso allo strumento giuridico della «convenzione», che (art. 91, 3° e 4° comma) «può essere stipulata dal rettore su proposta dei Consigli dei corsi di laurea o di indirizzo interessati e previo parere favorevole del Consiglio di amministrazione, con istituzioni ed enti culturali, scientifici ed economici pubblici e privati esistenti nella regione od in regioni contermini».



Medicina: l'altra faccia della crisi

di Gaetano Salvatore
*Presidente della II Facoltà di Medicina
dell'Università di Napoli*

La tradizione - che - non - c'è

L'università italiana, e, in particolare, le facoltà di medicina sono oggi nell'occhio del ciclone. Ma, quali sono le maggiori difficoltà che oggi vive in Italia una Scuola che ha il compito di formare i medici?

A rischio di scandalizzare i lettori direi che la prima difficoltà che oggi vive in Italia una Scuola di Medicina è la mancanza di una valida tradizione scientifica. Mentre l'Italia ha goduto e gode tuttora di notevole prestigio in campo internazionale in alcuni settori scientifici quali, ad es. la fisica, la matematica e la chimica, non altrettanto può dirsi nel campo delle scienze mediche. Le nostre facoltà di medicina sono nate e sono rimaste essenzialmente delle scuole professionali che hanno servito nel passato a formare dei buoni professionisti, chirurghi, specialisti o medici, ma non la formazione di una valida e moderna mentalità scientifica, che oggi è indispensabile non solo per il progresso delle scienze mediche ma anche per l'esercizio corretto della medicina moderna. In altre parole l'Italia non ha avuto quella vera e propria rivoluzione che gli Stati Uniti hanno avuto verso il 1910 con il passaggio da una medicina empirica e tradizionalistica ad una scientifica di tipo «flexneriana».

La seconda ragione per la quale le facoltà di medicina italiane sono in gravi difficoltà sta nella crisi generalizzata dell'università italiana: crisi di mezzi, di obiettivi, di volontà politiche.

Non meno importante è la discrepanza che esiste, chiaramente, in Italia tra i mezzi di formazione di una cultura medica (mezzi e possibilità di-

Un intervento a tratti crudo, provocatorio, animato dalla sincerità: il dibattito sugli studi medici non è ancora sopito.

dattiche e scientifiche) e numero dei discenti che dovrebbero fruire di tale cultura. Tra i mezzi di formazione della cultura medica, a livello pre-laurea non sono necessari invece, a mio avviso, un grande numero di posti letto, poiché, se è vero che la medicina si impara al letto dell'ammalato, è anche vero che l'apprendimento delle basi culturali e scientifiche della medicina richiede un piccolo numero di letti ed un personale docente clinico altamente specializzato. A livello post-laurea la situazione è invece diversa. Ma in questo l'università deve essere coadiuvata a mio avviso da tutte le strutture del S.S.N.

Ultima ragione di difficoltà per le Scuole di Medicina italiane è la grave arretratezza culturale, scientifica e professionale dell'ordinamento didattico delle facoltà di medicina ed in particolare del curriculum degli studi, in gran parte obsoleto ed antiquato rispetto a quello di tutti i paesi civili. Fortunatamente la nuova legge nell'ordinamento della docenza universitaria concede alle facoltà ampia autonomia e vaste possibilità di sperimentazione didattica. Ma le resistenze psicologiche verso ogni innovazione sia da parte di docenti che di discenti, sono particolarmente forti nel campo della medicina.

Preparazione: di «qualità»?

Sulla base dell'esperienza acquisita in alcune università straniere nelle quali ho lavorato ed anche insegnato, possono affermare che una buona percentuale di laureati in medicina del nostro paese (percentuale che va dal 20-25% fi-

no al 30%) ha una preparazione culturale e professionale del tutto adeguata e comparabile a quella dei giovani degli altri paesi europei e nord-americani (USA e Canada). Di questi, alcuni, (forse il 5% del totale), hanno una preparazione culturale, almeno teorica, migliore della media di quella dei laureati stranieri. Circa il 10-20% del totale dei laureati è al limite della mediocrità e la preparazione di essi risente delle difficoltà dell'università in genere e delle facoltà di medicina in particolare.

Il rimanente 50% non ha forse né la capacità, né soprattutto le motivazioni per seguire gli studi medici, che ogni giorno diventano più complessi e più difficili.

Forse almeno metà dei laureati italiani non sarebbero stati ammessi in nessuna Scuola europea o americana di medicina. Ma tali percentuali, che a prima vista non sembrerebbero tanto drammatiche, valgono sul numero totale dei laureati e non su quello degli iscritti a medicina: questi sono in numero più che doppio rispetto a quello dei veri laureati. E un sistema universitario che abbia oltre il 50% di «mortalità scolastica» è un sistema inefficiente, costoso per la società e quindi da respingere e condannare.

Ragioni sociali di una scelta

Affrontiamo ora il problema del numero chiuso. I paesi della CEE hanno di recente sollevato il problema del gran numero di medici neo-laureati in Italia che, come affermano, dopo aver saturato il mercato lavorativo del nostro paese, stanno adesso «selvaggiamente invadendo l'Europa». Ma non credo sia questo il vero punto della questione. È vero, la classe medica è affetta da uno spirito corporativo particolarmente forte e non solo nel nostro paese. I medici degli altri paesi europei temono l'«invasione» dei colleghi italiani, «invasione» che purtroppo non si è verificata e che non pare si verificherà in un prossimo futuro. Il libero scambio dei medici è permesso dalle leggi vigenti della Comunità Europea, ma è ostacolato dagli enormi intralci burocratici frapposti dalle organizzazioni professionali e dagli Ordini dei Medici degli altri paesi. D'altronde, sino ad oggi è mancata una reale spinta per il neo-laureato italiano a cercare lavoro in altri paesi. Non è dunque questa la motivazione n. 1 della necessità di istituire il numero chiuso.

Cominciamo allora con l'indicare i motivi che impediscono l'attuazione del numero chiuso nel nostro paese: 1) la miopia di una classe politica, timida e timorosa solo quando bisognerebbe avere coraggio; 2) lo spirito corporativo di una classe medica che agita come motivi principali a favore del numero chiuso o programmato quello della difesa egoistica delle proprie posizioni economiche e lo spettro della disoccupazione medica; 3) la concezione ristretta ed egoistica di

una classe di pseudointellettuali, anche universitari che temono di ricevere i contraccolpi di una limitazione degli accessi alla sola facoltà di medicina.

La programmazione degli accessi è invece indispensabile nel nostro paese, non per difendere gli ipotetici guadagni dei medici ma per ragioni sociali, per evitare una medicalizzazione troppo spinta della società, per contenere entro termini accettabili il costo economico e sociale della spesa sanitaria nazionale, per permettere infine ai nostri giovani più meritevoli di ricevere una preparazione tecnico-scientifica e professionale adeguata ai progressi della medicina moderna.

La corsa al titolo di specializzazione

Portiamoci ora «oltre» al dopo-laurea. Il giovane laureato oggi, oltre ad incontrare seri problemi, vive il dramma delle Scuole di Specializzazione. Migliaia di concorrenti per qualche decina di posti. Come risolvere questa realtà che, di fatto, sembra essere una limitazione della libertà di studio del cittadino e della possibilità di qualificazione del professionista? Anche qui manca una valutazione obiettiva del numero degli specialisti di cui il nostro paese e la nostra regione in particolare hanno bisogno e quindi una programmazione del numero degli specializzandi.

La corsa alle specializzazioni multiple non fa onore al giovane medico italiano ed è giustificato solo dai privilegi di punteggio che «le regole del gioco» danno agli specialisti. Non è possibile che a Napoli, dove si laureano poco più di mille medici all'anno (e Dio solo sa quanto questo numero sia elevato!), vi siano state quest'anno circa 20.000 domande di ammissione alle Scuole di Specializzazione. Questo indica una corsa al titolo o al pezzo di carta e non è certo prova di desiderio di qualificazione culturale e professionale.

Ma anche in questo campo le facoltà di medicina di Napoli si sono mosse seguendo le nuove disposizioni legislative: le prove di ammissione alle Scuole di Specializzazione sono state rese più obiettive e l'università ha cooptato numerosi validi operatori del Servizio Sanitario Nazionale (SSN), soprattutto ospedalieri, per l'insegnamento ai giovani nelle Scuole di Specializzazione.

Recupero e riqualificazione di un'antica figura

Il discorso sulle Scuole di specializzazione mi porta ad affrontare un altro nodo del panorama medico attuale: il rischio della settorializzazione, dovuto alla superspecializzazione come trend prevalente. Non vi è dubbio che la figura del medico di famiglia vada invece recuperata e valorizzata. Questo non tanto in opposizione ad

una pretesa dannosità delle specializzazioni nella pratica medica, ma soprattutto perché la concezione «olistica» e non «divisionista» della medicina moderna si va sempre più affermando non solo in Italia ma anche in tutti i paesi a sviluppo socio-sanitario più elevato. Ma il medico generico e il medico di famiglia non sono e non debbono essere delle figure professionali di «serie B», cioè dei neo-laureati che mancano di una seria cultura post-laurea e di una qualsiasi specializzazione. Sono invece degli operatori sanitari altamente specializzati, importantissimi per la funzione che svolgono nel SSN, che impediscono l'aumento indiscriminato della spesa sanitaria e la corsa alla ospedalizzazione «selvaggia». Sono degli operatori sanitari di base che sanno rapidamente riconoscere una sindrome addominale banale da un addome acuto di pertinenza medica o chirurgica, una lieve malattia esantematica da una manifestazione cutanea di una malattia più grave, etc. Non a caso nei paesi della CEE esistono delle specializzazioni triennali o quadriennali per il medico generico e per la «Family Medicine».

L'illusione dello «studente in corsia»

Tra le ipotesi riformistiche vi è quella che prevede un'attribuzione anche alle UU.SS.LL., ed in particolare agli Ospedali delle funzioni didattiche. Certo, ammetto che le UU.SS.LL. e gli Ospedali che ad esse afferiscono hanno una funzione

didattica importantissima dopo la laurea, durante la specializzazione e per l'aggiornamento e l'educazione permanente del medico.

Non credo invece che, per questo, le università debbono abdicare al loro ruolo formativo nella preparazione pre-laurea, quella fase, cioè, nella quale debbono essere fornite al giovane aspirante medico le basi scientifiche e culturali per un corretto esercizio professionale. Il ruolo degli Ospedali nell'insegnamento pre-laurea della medicina dovrebbe essere limitato alla fase del tirocinio pratico o dello «stage ospedaliero» nell'ultimo anno di formazione universitaria.

La tendenza a volere precocemente portare gli studenti nelle corsie ospedaliere è, a mio avviso, mistificatoria ed anticulturale: mistificatoria perché si illudono i giovani che il precoce contatto con la pratica della medicina sia sufficiente a dar loro l'assicurazione di un corretto esercizio professionale senza che essi abbiano prima acquistato le basi teoriche e culturali per l'esercizio scientifico della stessa; anticulturale perché la cultura così fornita ai giovani è al massimo quella di un operatore parasanitario e non di un vero e moderno medico.

Quale deve essere allora il ruolo specifico delle facoltà di medicina? Chiaramente quello di ogni istituzione universitaria, cioè la formazione di nuovo sapere, cioè la ricerca scientifica anche se applicata alle scienze mediche, e la trasmissione critica di tale sapere, l'insegnamento universitario, cioè insegnamento superiore, non dogmatico ma critico, non solo nozionistico ma soprattutto metodologico.





Un universitario d'eccezione

di Rafael Gómez Pérez

Professore di Antropologia all'Università di Madrid

Per «la logica dei centenari» e per la presenza di discepoli e parenti di Ortega in situazioni chiave di influenza culturale si sono già ascoltati i più alti elogi del maestro madrileno. Penso che sia inutile voler fare di Ortega un filosofo decisivo. Egli non fu un pensatore di grande forza, forse perché si muoveva continuamente tra la filosofia, la sociologia «filosofica» e la pura letteratura del suo ammirevole stile.

Ma la cultura non vive soltanto di filosofi. Ortega fu, indiscutibilmente, un uomo di cultura, un eterno inquieto. E, soprattutto, un universitario come pochi.

Contro il volgare

Per celebrare Ortega, nel suo centenario, ho riletto il suo chiaroveggente saggio «Missione dell'Università» scritto intorno al 1930. Già da allora, in quella piccolissima Università di Madrid, Ortega era infastidito dal volgare. In modo stupendo, si lancia nel commento della sua idea di fronte ad un pubblico di studenti universitari. E dice in sintesi: si parla molto di riforma dell'università, ma se non si corregge il male che sta alla base, sarà, nel migliore dei casi, una riforma volgare del volgare.

Siamo oggi in Spagna alla vigilia di una ennesima riforma universitaria. Che direbbe Ortega di questa riforma? Certamente, le linee che ha percorso la riforma in questi 50 anni da «Missione della Università» in poi non hanno teso a mettere in pratica neanche una sola delle idee del professore di Metafisica.

Un omaggio celebrativo che sa di riconsiderazione (brillante e dialettica) sulla «Misión de la Universidad». E vale, a sorpresa, anche per l'oggi.

La barbarie della specializzazione

«Missione della Università» è un saggio esemplare, perché vi sono contenute le linee costanti del pensiero di Ortega. Ad esempio, la barbarie della specializzazione, della quale parla nella «Ribellione delle masse»; o la necessità di una visione viva della cultura basata sulle idee e sulle convinzioni («Ideas y creencias» è il titolo di un altro suo grande saggio). In sintesi, l'idea universitaria di Ortega è trasparente: l'università deve assolvere una triplice funzione: quelle classiche di formare professionalmente e di trasmettere i contenuti scientifici, a cui si aggiunge quella di somministrare una cultura generale, nel vero senso della parola.

Ortega distingue chiaramente questa «cultura» (cultura è l'insieme di idee vive che esistono in un determinato momento nella società) dalla scienza e dalla ricerca. E nel farlo gli sfuggono delle affermazioni che ai suoi tempi erano motivo di scandalo. Per esempio: che una cosa è la scienza coltivata da uno specialista e altra quella che viene divulgata nell'università. Che una cosa è l'insegnamento e altra cosa la ricerca. Per fare una buona università, non è fattibile né augurabile cercare di trasformare gli studenti in precoci scienziati e ricercatori. Scienziati e ricercatori costituiscono una piccolissima parte della società, mentre sono migliaia gli studenti che si recano all'università senza voglia né capacità per realizzare questi obiettivi.

Tutto ciò, in una università come quella che conobbe Ortega, di poche migliaia di studenti. Che

pensare, oggi, quando, soltanto a Madrid la Complutense accoglie più di 100.000 studenti?

Le idee di cultura

Perché questa posizione di Ortega? Egli dice per «economia di funzionamento dell'insegnamento». L'asse dell'università, aggiunge, non è né il professore né i piani di studio generali: l'asse è lo studente. Non si impara di più di quello che si può ragionevolmente imparare. È illogico operare come se nell'università si divulgasse tutto sulla scienza e sulla ricerca, mentre in realtà si può far conoscere solo una minima parte di esse. Per sfortuna, questa parte è una «specializzazione» o una farsa di specializzazione. Risultato: lo studente esce dall'università senza essere uno specialista e, ciò che è ancor più grave, senza conoscere il vasto mondo della cultura nei suoi aspetti più rilevanti: fisica, biologia, storia, sociologia, filosofia. Una Facoltà di Cultura, a questo aspira Ortega.

Per insegnare in questa facoltà non mancano i ricercatori, i quali però non sono nello stesso tempo maestri. Il professore universitario deve essere, secondo Ortega, un «sintetizzatore», qualcuno che infonda negli studenti il piacere della cultura e, nello stesso tempo, trasmetta i «metodi» per coltivarla. Fra i laureati, alcuni si dedicheranno alla scienza pura e alla ricerca; ma solo quando avranno terminato l'università.

La storia e le leggi

Naturalmente nessuno prestò ascolto a Ortega, come tante volte accade. La sua particolare utopia era troppo elitaria secondo molti. Le riforme universitarie del dopoguerra (quella del 1945 prima e quella del 1970 poi) corrispondevano, in primo luogo, al singolare concetto di cultura che portò avanti il regime di Franco: in secondo luogo, negli anni sessanta, al «funzionalismo» di matrice sociologizzante e tecnica che allora veniva dall'Unesco. Come si sa, questo «funzionalismo» si spezzò scontrandosi con i momenti culminanti della politicizzazione universitaria. Successivamente vennero la depoliticizzazione, l'apatia, il disincanto, e, in questi giorni, un nuovo valzer culturale.

Questa ultima evoluzione culturale ha dato origine a Ortega, benché soltanto in parte. In effetti, la definizione «Orteghiana» di cultura è solamente formale (le idee vive presenti in un determinato momento) ma si intravedeva fra le righe che Ortega aveva idee grandi inserite nelle discipline umanistiche in connessione con l'essenza della vita universitaria di tutti i tempi. Le leggi della storia — questa incognita perenne — hanno portato qualcosa di ben diverso.

Lo specialista e il ludico

Oggi gli studenti universitari — ha ragione Ortega nel porre lo studente alla base del problema dell'università — si dividono in tre grandi grup-

pi: quelli che cercano una specializzazione (università come accademia preparatoria); quelli che semplicemente stanno nell'università e si accontentano di «passare gli esami»; e quelli che hanno fatto dell'università il «luogo» di espressione delle idee culturali di oggi.

Lasciamo da parte i primi due gruppi, che non offrono grande interesse. L'attrazione di una parte degli universitari per la «cultura» è un fatto. Sono universitari quelli che fanno la fila per entrare nei musei, quelli che passano ore e ore per potere assistere ad un concerto, quelli che riscoprono l'opera lirica, quelli che sono attenti alle proiezioni di film d'avanguardia. E, insieme a ciò, una filosofia della vita che ancora non ha un nome, ma che si caratterizza nell'adesione ad una serie di idee-base: antimilitarismo, ecologismo (i «verdi»), femminismo, liberazione sessuale (anche se non si usa questa espressione), depenalizzazione dell'uso della droga. Questo gruppo universitario guarda a Woody Allen, legge Nietzsche, Herman Hesse, Kafka e, nella nostra area culturale, i «latinoamericani» (Borges, Vargas Llosa, García Márquez, Cortázar, ecc.). Si alimenta dei pastoni prefabbricati dei supplementi artistici di «El País», legge i fumetti di sapore underground, fa la fila (ancora una volta) per vedere «The Wall» (Pink Floyd) ma anche E.T. In definitiva: una concezione pluralistica, contraddittoria e ludica della vita.

I vantaggi di un maestro

Ortega fu, soprattutto, un universitario. E si rese conto, cinquant'anni fa, della necessità, per l'università, di essere alimentatrice di cultura. Andando l'università per strade diverse, gli universitari hanno rimediato a modo loro a questa mancanza ed oggi la famosa «Alma Mater» è, più che un luogo di «specializzazione» (chi può sostenere seriamente questo?), il luogo per una cultura che sembra pensata dal socialista utopista Charles Fourier (1772-1837). «La vera felicità, diceva costui, consiste nell'avere molte passioni e molti mezzi per soddisfarle».

Fourier distinse dodici passioni: cinque sensitive (vista, udito, tatto, gusto e olfatto); quattro affettive (amicizia, ambizione, amore e familismo, ovvero desiderio di maternità o paternità); tre distributive che sono le sue più caratteristiche: la «passione cabalistica» o il piacere dell'azione per l'azione; la passione composta o la felicità dell'anima dopo il soddisfacimento dei sensi; infine la passione farfalla, ossia il gusto del cambiamento, il desiderio di varietà in tutti i campi.

Ortega mirava molto più in alto: questo è il vantaggio di un maestro come lui, attento ai cambiamenti che si avvicinavano. La sua «Missione dell'Università» presenta oggi, paradossalmente, la novità di ciò che non è mai stato provato. Oggi l'università — facendo le dovute eccezioni — è un insieme di «routine» e di passione-farfalla. Ed è un insieme che non riesce nemmeno ad essere esplosivo.



Studenti PVS. Tappa Europa

di Carlo Finocchietti

Una recente indagine della Fondazione Rui (*) contribuisce a tener desto il dibattito sulla mobilità internazionale degli studenti.

Vi è analizzato l'afflusso nelle università e nei centri di formazione occidentali di giovani provenienti dai paesi in via di sviluppo (PVS). Un primo dato interessante è che studenti e borsisti dei PVS che seguono una

formazione più o meno lunga (studi universitari o stages di specializzazione) nella Comunità Europea sono sempre più numerosi. Questo fenomeno si manifesta malgrado gli egoismi occidentali risorgenti, malgrado la stasi dell'aiuto ai PVS in termini di assistenza tecnica nella cooperazione bilaterale, e malgrado la crisi degli organismi multilaterali relativa all'utilizzazione di risorse umane per lo sviluppo. Ciò che colpisce è la progressione di questa tendenza in un momento in cui protagonisti attivi e passivi della cooperazione tecnica internazionale insistono sulla necessità di «realizzare la formazione là dove essa è necessaria» e cioè direttamente nei PVS, oppure tendono a privilegiare le borse per brevi specializzazioni all'estero rispetto a studi universitari lunghi e aleatori in termini di ritorno professionale nel paese di origine. Pure nei PVS le università si sono moltiplicate e la popolazione universitaria è cresciuta di conseguenza. Ma questa crescita delle strutture formative autoctone non ha influenzato il «nomadismo» intellettuale degli studenti locali che, sempre più numerosi, continuano a selezionare corsi di formazione all'estero ed in particolare in occidente.

Uno studio sulle linee vettoriali del «nomadismo» intellettuale dei PVS: gli ACP preferiscono il vecchio continente.

Alcuni sintetici indicatori illustrano lo stato dei fatti. Il numero di studenti dei 63 paesi ACP (Africa, Caraibi, Pacifico) iscritti nelle università della Comunità Europea è passato dai 19 mila del '71-'72 ai 45 mila del '79-'80. Fatto 100 il numero di studenti del '71-'72, l'indice è arrivato nel '78-'79 a 235.

Nel 1977 la popolazione universitaria dei paesi ACP consisteva in 200 mila iscritti nelle università locali ed in 80-90 mila studenti all'estero: gli iscritti in università straniere rappresentavano dunque il 30% dell'intera popolazione universitaria.

Europa, USA e URSS?

È di qualche interesse (anche per gli intrecci tra politica di cooperazione tecnica e politica estera in generale) verificare il grado di attrazione che i centri formativi del «nord» del globo esercitano sui giovani dei PVS: ed in particolare osservare come si distribuiscono le scelte degli studenti dei 63 paesi ACP (firmatari della Convenzione di Lomé) nelle tre grandi aree formative e strategiche del mondo: USA, URSS e Comunità Europea.

I dieci paesi della Comunità Europea assorbono circa la metà degli studenti universitari pro-

(*) Fondazione Rui, *Etude comparative sur les possibilités de formation et sur les conditions de vie des boursiers ressortissants des états Acp en formation dans les états membres de la Communauté*, Roma, 1982.

La ricerca si occupa della condizione di studenti e borsisti provenienti dai 63 paesi dell'Africa, dei Caraibi e del Pacifico, firmatari della Convenzione di Lomé, in formazione nei 10 paesi della Comunità Europea.

La ricerca, affidata alla Fondazione Rui dalla Commissione delle Comunità Europee (Direzione Generale dello Sviluppo) è finanziata tramite il Fondo Europeo di sviluppo. Il rapporto finale si articola in 7 capitoli di ricerca comparata dedicati rispettivamente a: legislazione, offerta di formazione, condizioni degli studi, condizioni di vita, statistiche di studenti e borsisti ACP, bibliografia, conclusioni e raccomandazioni. 49 tavole statistiche completano il testo. Lo studio può essere richiesto gratuitamente alla Fondazione Rui, Via Crescenzo, 16, 00193 Roma, tel. 06/6548417.

venienti dai paesi ACP; gli Stati Uniti d'America ne accolgono circa un terzo; la Russia ne ospita circa il 15%. Se da un lato l'Europa mantiene ancora una posizione leader quanto a prestigio culturale nei confronti del terzo mondo, occorre tuttavia notare che nell'ultimo decennio il ritmo di accrescimento della presenza di studenti ACP negli USA è assai più rapido che nella Comunità Europea. L'*higher education* americana dunque risulta sempre più competitiva e insidia la posizione preminente della vecchia Europa.

Legislazione più restrittiva

Recenti modifiche legislative hanno ridotto la liberalità degli accessi consentiti agli studenti stranieri extra comunitari nelle università dei paesi CEE.

Le legislazioni nazionali tendono ad articolare sempre meglio il concetto di «studente straniero» ed a differenziarne i diversi gruppi (studenti CEE, borsisti governativi, borsisti di organizzazioni internazionali, studenti di paesi in via di sviluppo, studenti di paesi per i quali vigono accordi di cooperazione, rifugiati, ecc.).

Nei dieci paesi CEE il trattamento degli studenti dei PVS, non borsisti, non risulta omogeneo. Tuttavia una linea comune negli ultimi anni tende piuttosto a regolare e spesso a limitare le possibilità di accesso degli studenti stranieri. Questa linea, che ha tentato anche paesi tradizionalmente molto liberali negli accessi come l'Italia, il Belgio e la Francia, si affida a meccanismi normativi diversi: controllo dell'immigrazione straniera, visti d'ingresso, preiscrizione, numero chiuso, tasse elevate, centralizzazione delle procedure di iscrizione. Non è raro il caso che nello stesso paese a politiche più «aperte» di alcuni Ministri od organismi pubblici si contrappongano politiche «restrittive» di altre amministrazioni pubbliche.

Si deve però rilevare un dato conclusivo e paradossale: malgrado le politiche restrittive, il

numero degli studenti stranieri non cessa di aumentare in Europa. Ciò significa che gli «anti-corpi» liberali generati dal sistema (ed in particolare l'autonomia delle università) riescono ancora a contrastare efficacemente gli egoismi nazionali.

L'offerta di formazione

Tra la varietà delle opportunità formative la ricerca segnala, tra gli altri, due fenomeni specifici: — la centralizzazione delle procedure di selezione;

— la nascita di un canale formativo riservato agli stranieri. Alcuni paesi dell'Europa comunitaria affidano ad un'agenzia centralizzata la complessa procedura della selezione delle domande d'iscrizione (CAO in Irlanda, CBAP in Olanda, UCCA in Gran Bretagna). La procedura centralizzata ed informatizzata offre il vantaggio di razionalizzare il sistema, controllando in tempo reale i flussi di domanda, filtrandoli secondo le effettive possibilità dell'offerta e secondo altri criteri di geo-politica accademica. Questa procedura privilegia le esigenze dell'offerta rispetto alla domanda e limita dunque la libertà di scelta dello studente che si vede costretto a partecipare ad una sorta di lotteria. La procedura d'iscrizione affidata invece alla discrezionalità delle università è naturalmente più rispettosa della libertà di scelta individuale ma causa distorsioni di altro tipo.

Più pragmaticamente, la percezione di un possibile «mercato» della formazione rivolta a stranieri del Terzo Mondo insieme con le esigenze di razionalizzazione e finalizzazione dei corsi, hanno favorito la nascita di un secondo canale formativo nei paesi comunitari. Questo secondo canale, mirato esplicitamente sui bisogni formativi dei PVS, può essere di tipo universitario o, più frequentemente, di tipo prevalentemente extrauniversitario, non formale, aziendale. I flussi di stagiaires o studenti sono assicurati dalle borse concesse nel quadro della cooperazione bilaterale o multi-

laterale. Talora appositi enti si occupano del coordinamento in quest'area formativa internazionale: è il caso dell'HEDCO in Irlanda e del NUFFIC in Olanda. Lo studio condotto dalla Fondazione Rui formula a questo proposito una interessante «raccomandazione»: l'alternativa alle restrizioni negli accessi può essere l'identificazione di sedi appropriate di formazione sperimentate e specializzate; a tale sede potrebbe essere concessa una «certificazione europea» nel quadro della cooperazione tecnica; gli studenti stranieri provenienti dai PVS sarebbero orientati a questo tipo di corsi, prevalentemente tecnici, attraverso un'adeguata politica di concessione delle borse; un organismo europeo di cooperazione universitaria potrebbe occuparsi del coordinamento, della promozione e della valutazione.

Borse e borsisti

Si considera «borsa di studio» quella che permette una formazione completa (da 2 a 5 anni più il corso di lingua); la «borsa di stage» permette invece di ottenere un perfezionamento o una specializzazione presso aziende, amministrazioni e istituti, oppure di seguire un corso a tempo parziale.

La crisi economica che ha contrassegnato il mondo occidentale negli anni Settanta ha provocato una stasi nella cooperazione internazionale allo sviluppo; tuttavia tale crisi non ha intaccato il meccanismo di concessione delle borse. I borsisti finanziati attraverso la cooperazione bilaterale dai 17 paesi membri del Comitato d'aiuto allo sviluppo dell'OCSE, sono passati dagli 80mila del 1970 ai 110mila circa del 1980. È la Germania a finanziare il numero annuale più alto di borsisti dei PVS (35mila), seguita dalla Francia (19mila) e dal Regno Unito (17mila). L'Italia finanzia una media di 2mila borsisti dei PVS all'anno.

È politica comune e condivisa quella di privilegiare la concessione di borse per stages piuttosto che borse di studio. Nel pri-

mo caso infatti, le garanzie di riuscita formativa e di ritorno in patria del borsista sono nettamente superiori rispetto all'alea di una lunga permanenza, finanziata spesso a vuoto rispetto agli obiettivi. Nel 1980 le borse per stages raggiungono il 60%

dell'intero contingente di borse offerto dai paesi industrializzati. La Comunità Europea è impegnata fin dal 1960 a finanziare un programma di borse per la formazione di personale dei paesi e territori associati. I primi borsisti africani, alcune deci-

ne, vennero a studiare in Europa con borse della CEE nel 1960-61. Nei venti anni successivi sono stati oltre 22 mila le persone che hanno ottenuto borse della Comunità per studiare o effettuare stages professionali nei paesi europei.

Quadro delle politiche nazionali in Europa relative all'accesso degli studenti stranieri

<i>Politiche d'accesso</i>	<i>Libero accesso</i>	<i>Selezione attraverso controlli:</i>
		— quote
		— pre-iscrizioni
	<i>Restrizioni quantitative</i> (tendenti a ridurre i flussi di studenti)	— centralizzazione delle procedure di selezione
		— controllo economico
		<i>Selezione finanziaria</i>
		— tasse elevate d'iscrizione
	<i>Sistemi differenziati</i> (diversificazione delle condizioni d'ammissione secondo le diverse categorie di studenti)	<i>Trattamento differenziato:</i>
		— regime preferenziale per rifugiati e migranti
		— livello degli studi (p.e. 3° ciclo universitario)
		— durata del soggiorno
		— numero chiuso per corsi determinati
		<i>Misure concertate</i>
		— borse
		— programmi di cooperazione

Studenti provenienti dai paesi ACP (Africa, Caraibi, Pacifico) iscritti in università all'estero

	1973-74	1974-75	1976-77	1977-78	1978-79
<i>Universitari ACP in</i>					
— EUR 10	25491	31066	38006	41925	43402
— USA	14556	20264	25435	28223	32644
— URSS	—	—	—	—	13654 (*)
— Tot. all'estero	54097	60762	78719	78006	97555
<i>Variazioni</i> (1973 = 100)					
— EUR 10	100	121,9	149,1	164,5	170,7
— USA	100	139,2	174,7	193,9	224,4
— URSS	—	—	—	—	—
— Tot. all'estero	100	112,3	145,5	144,2	180,3
<i>Percentuali</i>					
— EUR 10					
Tot. all'estero	47,1	51,1	48,3	53,7	44,5
— USA					
Tot. all'estero	26,9	33,3	32,3	36,2	33,5
— URSS	—	—	—	—	14,0
Tot. all'estero					

(*) provenienti da paesi africani

Fonte: Elaborazione Fondazione Rui su dati Unesco

Numero di borsisti (studenti e stagiaires) dei paesi in via di sviluppo finanziati dai paesi aderenti al DAC-OCSE* nell'ambito della cooperazione bilaterale

	1970	1975	1976	1977	1978	1979	1980
— Belgio	3258	7890	8506	5321	5808	6391	3258
— Danimarca	383	362	323	387	455	507	556
— Francia	14191	15806	15112	16942	17520	18718	—
— Germania	19646	20743	27869	28690	31237	33260	38414
— Italia	1512	2315	2208	2179	1876	1988	2077
— Paesi Bassi	1209	3624	1961	1767	1152	1296	1256
— Regno Unito	12056	14779	16050	15282	15483	17434	15507
Totale dei paesi CEE	52255	65519	72029	70568	73531	79594	61068
— CEE	2357	9654	12844	3433	3730	5147	—
— Australia	2769	3980	3995	3756	3642	3112	3393
— Austria	367	3686	3866	4073	4294	4005	5351
— Canada	2757	2734	1686	—	1927	1762	1723
— Finlandia	66	228	191	228	295	148	394
— Giappone	3675	6700	6353	6862	7726	9197	9342
— Nuova Zelanda	—	1200	1226	600	1264	979	992
— Norvegia	276	384	509	612	844	1100	1260
— Svezia	1315	47	42	39	7	2	—
— Svizzera	743	806	855	896	975	847	832
— USA	18272	—	—	—	6734	7967	—

* Comitato di Aiuto allo sviluppo
Fonte: OCSE

COMMISSIONE DELLE COMUNITA' EUROPEE
Numero di borse (di studio e di stage) attribuite tramite il Fondo Europeo di Sviluppo (dal 1960 al 1980) a borsisti di paesi in via di sviluppo, distinte per settore di formazione

SETTORE DI FORMAZIONE	Borse di studio	Borse di stage	Totale borse	%
— Insegnamento generale	74	—	74	0,3
— Lettere	126	201	327	1,5
— Educazione	901	412	1313	5,9
— Belle arti	168	173	341	1,5
— Diritto	224	164	388	1,7
— Scienze sociali	288	53	341	1,5
— Economia	4207	2634	6841	30,7
— Scienze naturali	1443	292	1735	7,8
— Ingegneria	4058	945	5003	22,5
— Medicina	1671	111	1782	8,0
— Agricoltura	3297	837	4134	18,6
<i>Totale</i>	16457	5822	22279	100,0

Fonte: Commissione delle Comunità Europee

abstract

ACP students towards Europe

A report has recently been published in Italy on research into international student mobility. The enquiry, entitled «Etude comparative sur les possibilités de formation et sur les conditions de vie des boursiers ressortissants des états ACP en formation dans les états membres de la Communauté». (Comparative study on the possibilities for training and the living conditions of scholarship holders from the ACP countries receiving training in the member-states of the Community), was entrusted by the European Community Commission (General Development Directorate)

to the Rui Foundation (address: Via Crescenzo 16, 00193 Roma, Italy, tel. 06/6548417). The research deals with the living conditions of students and scholarship-holders from the African, Caribbean and Pacific countries (ACP) which signed the Lomé Convention, who are being trained in the member-states of the EEC.

Included among the subjects dealt with are:

- comparative legislation on students and scholarship-holders in the light of recent restrictive trends;
- the choice of training available: university studies,

specialist courses; professional stages;

- information media and guidance structures;

- study conditions (language, admission to courses, standardisation of qualifications, charges, success in studies, repatriation);

- living conditions (formalities needed for entry and temporary residence, social security, cost of living, social integration, associations, job possibilities);

- statistics on the number of students and scholarship-holders from the ACP countries;

- conclusions and recommendations.

résumé

Les étudiants des pays ACP en Europe

Récemment a été publié en Italie un rapport de recherche sur la mobilité internationale des étudiants. L'enquête, qui a pour titre: «Etude comparative sur les possibilités de formation et sur les conditions de vie des boursiers ressortissants des états ACP en formation dans les états membres de la Communauté», a été confiée par la Commission des Communautés Européennes (Direction Générale du Développement) à la Fondation Rui (00193 Roma, Via Crescenzo, 16 - Tél. 06/6548417).

Dans la recherche on traite de la condition des étudiants et boursiers qui viennent des pays ACP (Afrique, Caraïbes, Pacifique) signataires de la Convention de Lomé, en formation dans les Etats membres de la Communauté Européenne. Entre autres, les arguments touchés par l'enquête sont:

- la législation comparée sur les étudiants et les boursiers avec les récentes tendances restrictives;

- l'offre de formation: études universitaires, cours spécialisés, stages professionnels;

- moyens d'informations et structures pour l'orientation;

- les conditions d'études (langue, admission aux cours, égalisation des titres, impôts, réussite dans les études, retour en patrie);

- les conditions de vie: (formalités pour l'entrée et le séjour, sécurité sociale, coût de la vie, intégration sociale, associationnisme, possibilités de travail);

- statistiques des étudiants et des boursiers ACP;

- conclusions et recommandations.



La cooperazione scientifica tra le università mediterranee

di Luigi Ambrosi
Rettore dell'Università di Bari

L'anno 1983 passerà alla storia come uno dei momenti più importanti dell'Università di Bari, prima con la «Conferenza sulla cooperazione scientifica tra le Università del Mare Mediterraneo», svoltasi dal 19 al 21 maggio, e recentemente con la riunione del Comitato permanente delle Università del Mare Mediterraneo promosso da tale Conferenza. I due incontri, organizzati dall'Ateneo barese, hanno visto la partecipazione della maggior parte dei paesi che si affacciano sul Mare Mediterraneo: Jugoslavia, Grecia, Turchia, Libano, Israele, Malta, Egitto, Tunisia, Algeria, Marocco, Spagna, Francia e naturalmente Italia, con delegazioni di esperti altamente qualificati di vari settori delle scienze sia tecnologiche che umane.

La Conferenza sulla cooperazione scientifica

I lavori della Conferenza si sono svolti col seguente intenso calendario: il giorno 19 (alla presenza del Ministro della Pubblica Istruzione Sen. Franca Falcucci) si sono susseguite la relazione introduttiva del sottoscritto e la relazione generale del Prof. Mohamed Aziza, direttore del Progetto Mediterraneo dell'Unesco.

La mattina del giorno 20 hanno avuto luogo tre importanti relazioni sui tre temi della Conferenza:

1. Valorizzazione delle risorse naturali e ambientali, tenuta dal prof. Francisco Garcla Novo, ordinario di Ecologia nell'Università di Siviglia;
2. Valorizzazione del potenziale scientifico e superamento degli squilibri tecnologici, tenuta dal Dott. Augusto Forti, vice-direttore del Settore Scienze dell'Unesco;
3. Valorizzazione dei beni culturali ed artistici, tenuta dal Prof. Mohamed Aziza Daoulatti, direttore di ricerca dell'Istitu-

to Nazionale di Archeologia e Arte di Tunisi.

Il pomeriggio del giorno 20 si sono costituiti sei gruppi di lavoro, due per ogni tema, rispettivamente sulle priorità di intervento e sulle forme di collaborazione, presieduti dai Rettori delle Università di Trieste, Napoli, Calabria-Cosenza, Europa del Lavoro - Bruxelles, Salerno e Tel-Aviv, Proff. Fusaroli, Ciliberto, Bucci, Giornelli, Buonocore e Simonshon; ai gruppi di lavoro hanno partecipato oltre 150 docenti ed esperti. Infine, il giorno 21 i Presidenti dei gruppi di lavoro hanno illustrato i propri documenti mentre lo scrivente ha dato lettura della mozione finale, una vera e propria carta della collaborazione scientifica tra le Università del Mare Mediterraneo che si riporta integralmente per la sua indubbia rilevanza. La Conferenza è stata chiusa dal Ministro per i Beni culturali e ambientali On. Nicola Vernola.

La Conferenza ha costituito una risposta fondamentale per la realizzazione di quell'obiettivo che da secoli si va lentamente perseguendo, pur tra mille difficoltà, la pace nel bacino del Mare Mediterraneo fondata sulla collaborazione e sul mutuo rispetto.

Resta ormai poco tempo per evitare all'assetto del Bacino danni gravissimi sul piano culturale, economico e politico. Molti dei contrasti attuali sono nati e gestiti altrove, in altre zone del mondo, in paesi interessati alla nostra divisione e alla nostra stasi tecnologica e culturale.

Bari e la Puglia costituiscono la sede ideale per un'inversione di tendenza, per riannodare linee, fili, contatti sempre vivi in ogni popolo del Bacino.

Con la Conferenza sulla Cooperazione Scientifica tra le Università del Mare Mediterraneo l'Università di Bari intende avviare, attraverso l'analisi delle possibilità di collaborazione sulle due grandi linee di ricerca, tecnologica ed umanistica, un processo di integrazione tra i Popoli che si affacciano sul Mediterraneo.

La decisione dell'Università di Bari non è puramente casuale, ma opportunamente si inserisce nel contesto dei valori storici e culturali che accomunano tali Paesi tra di loro e alla città di Bari e alla Puglia. Per secoli, infatti, Bari e la Puglia hanno costituito terra di contatto tra le due grandi aree del Mediterraneo, medio orientale ed occidentale, ed in alcuni periodi storici sono state anche il confine tra imperi e fedi religiose in opposizione tra di loro.

Abbiamo pertanto ritenuto di dover proporre questo incontro agli altri Atenei del Mediterraneo, come momento di riflessione per riscoprire insieme le radici comuni delle Culture e dei Popoli del Mediterraneo, al fine di ricavare vigore e

spirito necessari per la formulazione di proposte feconde sulla cooperazione scientifica.

La rilevanza di questo incontro, pertanto, è non solo nel fatto formale di aver riunito le Università del Mediterraneo, ma nel fatto ben più sostanziale di avere voluto innescare un generale processo di coinvolgimento di tutte le università partecipanti, come portatrici di valori storico-culturali sul versante dei grandi tempi che interessano la vita della nostra comunità.

In questa ottica di esaltante attualità è infatti possibile definire e quindi realizzare, a breve e medio termine, politiche idonee a gestire la crescente interdipendenza tra i paesi, che va largamente al di là del solo aspetto economico, per assumere dimensioni sociali, culturali, ed istituzionali atte a combattere la miseria, la distruzione insensata delle risorse, le infermità dell'uomo, e a dare, pertanto, una risposta concreta ai problemi della tutela e del corretto utilizzo delle risorse naturali, della sicurezza alimentare, del trasferimento delle tecnologie, dell'equilibrio ecologico, dello sviluppo generalizzato e della pace.

Questo processo di collaborazione si fonda su una unità dei popoli del Mediterraneo basato sullo scambio, in ogni settore, in merci e in cultura, da Nord a Sud, da Sud a Nord, a conferma del progressivo incontro con l'Europa testimoniato dalla prossima entrata nella Comunità europea della Spagna e del Portogallo.

Soltanto le università, centri di cultura e di scienza al di sopra delle parti, non come enti assenti ma come luoghi di avanzamento del progresso, possono coagulare ogni sforzo, «negoziare» idee, mettendo da parte i grandi contrasti di talune aree.

Occorre partire dal dato inconfutabile che Mediterraneo unito non significa affatto stessa cultura, ma culture diverse, realtà diverse, popoli diversi che nella loro storia millenaria si sono incontrati, s'incontrano e s'incontreranno grazie all'acqua che li accomuna. La confluenza geografica si è fatta via via aggregazione storica, mosaico di pezzi di colore diverso ma tutti sullo stesso piano.

Questa diversità nell'unità ha fatto sì che proprio nel Bacino del Mediterraneo nascesse la moderna civiltà del mondo. Basta guardare quanto ci hanno lasciato egiziani, greci, ebrei, arabi per capire come il tessuto di base della vita odierna, degli schemi della configurazione del mondo, sia nato sulle sponde del Mare che vede al suo centro Bari, la Puglia, il nostro paese. Ponendo l'accento su questa connotazione, tutti i relatori hanno sottolineato come si possa parlare di un vero e proprio umanesimo mediterraneo, quell'umanesimo che è alla

base della dichiarazione dei diritti dell'uomo, costituendo anche una spiegazione della nascita della moderna democrazia proprio sulle rive del Mediterraneo.

Così, condizioni climatiche e pedologiche simili hanno dato luogo ad una regione più o meno uniforme unica al

mondo che oggi più che mai abbiamo il dovere di salvaguardare perseguendo nel contempo i più avanzati obiettivi tecnologici. Ancora una volta, le università, con il loro potenziale scientifico, coi loro osservatori, coi loro laboratori possono dare un contributo essenziale con l'attuazione di progetti sulla vegetazio-

ne, sulla fauna, sul clima, sulle attività agricole, sugli organismi marini.

È noto che i fenomeni di inquinamento del Mediterraneo hanno raggiunto dimensioni preoccupanti la cui idonea soluzione non è ulteriormente rinviabile; a tale fine il tessuto delle intese e degli accordi che già esistono al riguardo per una politica comune di bonifica del Mediterraneo deve essere ulteriormente potenziato ed affinato, coinvolgendo tutte le energie e tutte le risorse di tutti i paesi che gravitano sul Mediterraneo, ispirandosi soprattutto ad una avveduta e sistematica politica di prevenzione delle cause che sono alla base dell'inquinamento.

In questo contesto le università sono chiamate a svolgere un ruolo insostituibile attraverso lo studio scientifico delle condizioni che determinano il fenomeno e l'indicazione della terapia idonea ad assicurare la normalità ambientale.

In questa visione un piano di cooperazione, degno di questo nome, deve in particolare prevedere una pianificazione integrata dello sviluppo e della gestione delle risorse naturali del bacino, un programma coordinato di ricerca e di vigilanza continua, comprendente lo scambio di informazione e la valutazione del livello di inquinamento e delle norme di protezione, un accordo-quadro relativo alla protezione dell'ambiente marino del Mediterraneo per ciascuna principale fonte di inquinamento.

Dalla Conferenza è emerso con chiarezza che nel tipo di economia che oggi regge il mondo i paesi del Mediterraneo sono destinati a zone di parcheggio e di mercato di tecnologie prodotte altrove, e quindi inadatte oltre che costose, se non trovano forme di concreta collaborazione. Occorre fare in modo che la linea di demarcazione che li divide in paesi industrializzati e paesi in via di sviluppo o addirittura sottosviluppati sia attenuata e via via cancellata.

Superando ogni assurda discriminazione, consci che oggi nessun paese può camminare da solo, fuori della straordinaria situazione naturale, i paesi del Mediterraneo potrebbero a breve termine ridurre enormemente gli squilibri che li attanagliano, in un clima di riconosciuta e necessaria interdipendenza.

I vantaggi della collaborazione promossa dalle Università mediterranee non sono naturalmente soltanto di tipo strettamente economico. Al primo posto verrebbe la pace, con la conseguenza naturale di utilizzo a fini di sviluppo reale delle ingenti risorse ora impegnate nelle armi o in settori non produttivi.

I paesi del Mediterraneo sono chiamati a nuovi esaltanti compiti. Mettendo insieme idee, esperienze, strumenti di azione e di creazione, con un grande sforzo informativo ed educativo, facendo sì che il Mediterraneo non sia più soltanto quella linea frastagliata che ci offre la sera la TV per le previsioni meteorologiche, i Centri di ricerca e di cultura hanno l'obbligo, non solo morale, di dare un'inversione di tendenza facendo rifiorire quel polline culturale mediterraneo che è al centro delle ricerche storiche del francese Fernand Braudel.

Ci sono in tale prospettiva campi di particolare possibilità. Dalla Conferenza di

La mozione finale della Conferenza

Le università partecipanti alla «Conferenza sulla Cooperazione Scientifica tra le Università del Mare Mediterraneo», riunite a Bari dal 19 al 21 maggio 1983, al termine dei lavori:

Ribadiscono il ruolo e le funzioni della cultura e della ricerca scientifica e tecnologica per la risoluzione dei difficili e complessi problemi posti dallo sviluppo dei paesi del Mare Mediterraneo.

Individuano unanimemente sulla base delle mozioni dei sei gruppi di lavoro sulle priorità di interventi e sulle forme di collaborazione in ordine ai tre temi della Conferenza:

a) la valorizzazione delle risorse naturali ed ambientali;

b) valorizzazione del potenziale scientifico e superamento degli squilibri tecnologici;

c) la valorizzazione dei beni culturali ed artistici;

le seguenti aree primarie di interventi tese a:

1) costituire un inventario per le fisionomie delle varie università mediterranee secondo i loro progetti di ricerca, le loro competenze e le loro strutture didattico-scientifiche.

2) Avviare processi di formazione professionale che tengano conto delle specificità culturali dei paesi afferenti all'area mediterranea e promuovere un ampio e diffuso processo di educazione all'ambiente.

3) Riflettere con urgenza e con finalità operativa sui modi possibili di tutela e di valorizzazione di ambienti umano-naturali attraverso la costituzione di gruppi integrati di ricerca.

4) Costituire una banca dati sulla didattica universitaria, sugli strumenti di diffusione dei risultati della ricerca e sulle risorse ambientali.

5) Costituire un Centro di raccolta, elaborazione e ridistribuzione delle informazioni operative richieste e prodotte dai singoli Atenei.

6) Progettare i programmi relativi all'energetica, alla biotecnica, alla produzione agro-alimentare ed alla protezione ed uso delle risorse idriche.

7) Definire una mappa degli squilibri esistenti.

8) Prevenire le cause e le fonti di squilibrio dell'ambiente e della salute.

9) Costituire Centri di intervento sul patrimonio culturale, artistico, ambientale e paesaggistico.

10) Redigere un repertorio del comune patrimonio di tradizioni popolari.

11) Costituire un Centro linguistico operativo basato sull'uso delle nuove tecnologie.

12) Programmare interventi in ordine alla salvaguardia delle diverse culture, in particolare delle minoranze.

13) Attuare forme di collaborazione nei campi della musica, delle arti visive, della letteratura, della archeologia e degli insediamenti urbani.

14) Individuare curricula universitari a vocazione mediterranea.

15) Avviare la reciproca conoscenza delle norme legislative che regolano la vita delle varie istituzioni.

16) Creare una «medicina preventiva» stabilendo una comune linea di intervento per salvaguardare e tutelare il patrimonio naturale dei paesi dell'area mediterranea.

Intendono concorrere con il loro apporto culturale, scientifico e formativo a risolvere tali problemi; dalla complessità degli stessi traggono motivi per individuare nel metodo della cooperazione lo strumento idoneo per una efficiente utilizzazione delle competenze e delle risorse disponibili in ciascun Ateneo.

Riconoscono che la proposta del metodo della cooperazione scientifica, nel rispetto della diversità e specificità delle differenti identità nazionali, trova alimento nelle comuni radici delle civiltà mediterranee.

Avvertono, pertanto, l'esigenza di istituire collegamenti permanenti attraverso lo scambio reciproco di informazioni ed esperienze culturali e scientifiche e di docenti e studenti.

Allo scopo di realizzare quanto sopra:

Deliberano la istituzione di un Comitato Permanente delle università che si affacciano sul Mare Mediterraneo.

Delegano l'Università di Bari a prendere gli opportuni contatti con le altre università al fine di costituire il suddetto Comitato Permanente che, entro i prossimi sei mesi, dovrà identificare le strutture ed i metodi atti a realizzare le forme della cooperazione scientifica.

Invitano l'UNESCO, attivamente presente alla Conferenza, a voler assicurare la propria costante collaborazione all'iniziativa nelle forme che riterrà più opportune.

Invitano l'Università di Bari a far conoscere ad altri organismi sovranazionali il contenuto di questo documento al fine di ricercare il loro apporto ai programmi di cooperazione.

Bari è emerso che le Università mediterranee possono subito operare per la difesa a promozione delle lingue mediterranee, la salvaguardia del patrimonio culturale e degli spazi storici dei paesi mediterranei, la tutela di tutte le culture, in particolare delle minoranze, l'attuazione di forme concrete di collaborazione circa gli insediamenti urbani, i problemi delle coste, l'artigianato e l'archeologia marina, la musica, le arti visive, la letteratura.

Facendo eco alla proposta del Ministro francese della cultura Jack Lang, appoggiato dal Ministro Italiano Nicola Vernola, che propone un vero e proprio Consiglio dei popoli mediterranei, abbiamo lanciato una solenne interrogazione: «Sappiamo che la cultura fa libero l'uomo, crea rapporti di grande portata, è la base di rapporti economici, sociali e politici. Sarebbe proprio impossibile, fra qualche decennio, dopo l'attuazione di programmi di questo tipo, pensare ad una unione dei popoli mediterranei, contribuendo ad un riequilibrio del globo terrestre?»

Gli obiettivi comuni di sviluppo e di pace sono perseguibili. Le università possono costituire un punto di riferimento, la sede ideale per misurare e superare le distanze tra intenzioni e realtà.

Gli ostacoli possono essere rimossi dando pieno sviluppo alle potenzialità di ogni popolo nel mutuo rispetto fondato sulla giustizia.

La nascita della Comunità delle Università mediterranee

Con tali premesse, con tali risultanze, c'erano le condizioni ideali per gettare le basi di attuazione di un programma ambizioso ma esaltante, che l'Università di Bari aveva il dovere morale di promuovere a breve termine.

Così, ad appena quattro mesi dalla Conferenza sulla cooperazione scientifica, il 6 settembre si sono riuniti nel nostro Ateneo i Rettori delle Università Mediterranee, per gettare le basi concrete della Cooperazione scientifica tra popoli ed Atenei cui la storia ha da sempre affidato un compito primario non per celebrare un passato ultramillenario, sul filo di tante civiltà che hanno lasciato il segno, ma per guardare con realismo al futuro.

Dopo un proficuo dibattito in cui sono intervenuti tutti i Rettori presenti con contributi volti a creare un solido strumento di collaborazione, è stato approvato lo Statuto di quella che è stata opportunamente chiamata la Comunità delle Università mediterranee, sigla che sta a sottolineare il cemento culturale che unisce le Università mediterranee nel rispetto delle differenze tra le identità nazionali.

La Comunità delle Università Mediterranee, altro elemento che ne farà un punto di riferimento nel futuro, collabora con organismi nazionali e internazionali, e soprattutto con l'Unesco, presente anche al secondo incontro oggetto di questo scritto col Prof. Mohamed Aziza. Il quadro dei rapporti con l'Unesco è originale e significativo. L'Unesco sta creando un Ufficio interregionale delle Culture mediterranee, in ossequio al deliberato della raccomandazione n. 169 della Conferenza mondiale sulle politiche culturali svoltasi a Città del Messico dal 26 luglio al 6 agosto 1982. Con tale ufficio, da cui in qualche modo si diramano, collaborano attivamente dei centri mediterranei dislocati in vari paesi, organismi nazionali a vocazione regionale nati per affrontare e risolvere i problemi scientifici delle loro competenze. Per cui sono già nati il Centro Mediterraneo per l'Artigianato in Francia, presso Tolone, e il Centro Mediterraneo dell'Architettura e dell'Urbanismo in Turchia, a Istanbul; sta nascendo la nostra Comunità, presto saranno attuati altri Centri, in Tunisia, in Libano, in Grecia, in Jugoslavia.

La Comunità delle Università mediterranee, come si desume dallo Statuto che viene riportato nella rubrica «Documentazione», vuole essere un organismo agile, capace di agire e di attuare i programmi fissati senza pastoie burocratiche, ma con la massima flessibilità. Ne sono organi l'Assemblea generale di tutte le università aderenti, il Consiglio, comprendente una università per paese designata dai singoli gruppi nazionali, l'Ufficio direttivo, composto dal Presidente, tre Vice-Presidenti e 1 Segretario Generale, le Commissioni permanenti di lavoro, in questa prima fase quattro: Commissione per gli Affari generali e per gli Affari educativi, Commissione per gli Affari culturali, Commissione per gli Affari scientifici, Commissione per gli Affari della Comunicazione.

La volontà di andare avanti è stata il supporto di un documento finale in cui, ribadito il ruolo che svolgono la ricerca scientifica e la cooperazione culturale per il raggiungimento della pace nel Bacino Mediterraneo attraverso la elevazione delle condizioni civili e sociali dei popoli, le università presenti hanno riconfermato alla Presidenza della Comunità il Rettore dell'Università di Bari, dandogli mandato per provvedere all'attuazione dello Statuto, nonché di poter pervenire, entro il maggio 1984, all'Assemblea delle Università aderenti alla Comunità.

Si può essere certi che l'Università di Bari non solo non verrà meno a tale compito, quanto che si adopererà per farne un punto di riferimento per il Mezzogiorno, l'Italia, il Mediterraneo intero, avviato finalmente a diventare Mediterraneo-Europa.



a cura di Ida Mercuri e Guido Romano

Professori universitari

Trattamento economico

Consiglio di Stato, Sez. VI, ordinanza 9 febbraio 1983 n. 64

Il Consiglio di Stato, con l'ordinanza che si annota, pur affermando il principio che il trattamento economico dei professori universitari ex par. 825 è onnicomprensivo, ha ritenuto non manifestamente infondata la questione di costituzionalità sollevata in ordine all'art. 50 del D.P.R. n. 748/1972, per ragioni analoghe a quelle che, a suo tempo, condussero alla dichiarazione di incostituzionalità della stessa norma nella parte in cui escludeva i professori universitari dal pagamento della c.d. indennità De Maria (legge 1971/213) (cfr. UNIVERSITAS n. 6).

A fondamento di tale assunto il Consiglio ha rilevato, anche con riferimento alle recenti norme sul riordino della docenza universitaria (artt. 36-39 D.P.R. 382/1980), che il legislatore ha inteso privilegiare un impegno il più possibile esclusivo nell'attività didattica e scientifica e che tale privilegio sarebbe irrazionalmente compromesso soltanto per alcuni docenti solo perché pervenuti all'apice della carriera.

Concorsi a cattedre

TAR Lazio, sent. n. 419 del 18 maggio 1983

È legittima la composizione del-

la commissione giudicatrice del concorso a cattedre anche se uno dei suoi componenti, al momento della costituzione della commissione stessa, risulta aver lasciato l'insegnamento della disciplina del gruppo per il quale era stato scelto, per assumere la titolarità di una disciplina appartenente ad altro gruppo.

Statuisce il Tribunale che le elezioni dei docenti, titolari delle discipline ricomprese nel raggruppamento per il quale è stato bandito ciascun concorso, assumono valore di atti costitutivi rispetto ai quali i successivi atti formali del Ministero si risolvono in un mero riscontro di legittimità delle operazioni di voto.

Giudizi di idoneità a professore associato

Professori incaricati ISEF

TAR Lazio, ordinanza n. 413 dell'11 maggio 1983

Il contenzioso, a suo tempo sollevato dai professori incaricati negli istituti di educazione fisica sulla stabilizzazione degli incarichi nelle materie tecnico-addestrative, è stato nuovamente riproposto in pendenza della prima tornata dei giudizi d'idoneità per l'inquadramento nel ruolo dei professori associati.

Il Tribunale, con l'ordinanza che si richiama, ha modificato il proprio precedente avviso (TAR Lazio, Sez. I n. 165/80 annullata dal

Consiglio di Stato, Sez. VI n. 714/81) rilevando che gli istituti ISEF, pur essendo di grado universitario, hanno una specifica struttura organizzativa - funzionale e finalità tali da non poterli assimilare alle altre istituzioni universitarie.

In una certa contraddizione con le affermazioni contenute nell'ordinanza stessa, il Tribunale solleva poi le questioni di costituzionalità della legge n. 28/1980, per avere quest'ultima omissa di dettare norme al legislatore delegato, al fine di dare un assetto ordinamentale a detti istituti.

Scuole di ostetricia

Corte Costituzionale, sent. n. 14 del 1° febbraio 1983

La Corte, in sede di giudizio ex art. 127 Cost., ha dichiarato infondata l'eccezione di incostituzionalità della legge 25 settembre 1978 della Regione Campania in materia di attività formativa della professione di ostetrica.

La sentenza, alla quale si rinvia per una maggiore dovizia di particolari, è di notevole interesse perché definisce la natura, la funzione e le finalità proprie delle istituzioni universitarie, negando tale qualifica alle scuole di ostetricia poiché queste ultime, a giudizio della Corte stessa, sono carenti di una delle finalità precipue dell'Università ovvero sia la ricerca scientifica.

Organi collegiali

TAR Sicilia n. 653 del 7 luglio 1983

La concessione del congedo per motivi di studio, previsto dall'art. 17 D.P.R. 382/80, per consentire ai docenti di dedicarsi esclusivamente ad attività di ricerca scientifica, modifica la posizione funzionale dei docenti stessi, con la conseguente sospensione di qualsiasi impegno afferente al loro precedente status di docenti in pieno servizio, ivi compreso quello di esercitare le funzioni di Decano dell'istituto.

Studenti

Consiglio di Stato, Sez. VI, n. 11 del 14 gennaio 1983

Il giudice d'appello ha modificato le conclusioni a cui era pervenuto il TAR della Toscana, con la sentenza n. 610 del 26 settem-

bre 1980, in merito alla natura del rapporto che si instaura tra una scuola di specializzazione e gli allievi che ne seguono i corsi.

Afferma il Consiglio di Stato che nessun rapporto di impiego si costituisce nella fattispecie, poiché gli studenti non solo non sono inseriti nell'organizzazione per l'espletamento di prestazioni di lavoro retribuite, ma anzi sono tenuti a versare tasse di iscrizione e frequenza e ad affrontare esami annuali di profitto.

Sospensione obbligatoria

Consiglio di Stato, parere del 20 aprile 1983 n. 45

Ancora una volta, in sede consultiva, è intervenuto il Consiglio di Stato per puntualizzare il proprio precedente orientamento sulla posizione giuridica

dell'impiegato colpito da mandato di cattura ed in libertà per decorrenza dei termini della carcerazione preventiva.

La giurisprudenza aveva in passato affrontato solo le questioni concernenti la sospensione cautelare obbligatoria e la riammissione in servizio dell'impiegato a seguito di scarcerazione per concessione della libertà provvisoria, affermando, in tale caso, l'obbligo della riammissione in servizio dell'inquisito o la trasformazione della sospensione da obbligatoria in facoltativa.

Con il parere che si annota, il Consiglio afferma che non vi è alcuna differenza apprezzabile tra il caso della libertà provvisoria e quello del decorso dei termini, dato che il fondamento della sospensione obbligatoria non è la pendenza di un procedimento penale, bensì il fatto materiale della carcerazione come ostacolo alla prestazione del servizio.





Il decreto sulla ripartizione delle cattedre

«Esigenza: programmazione», era questo il titolo che avevamo dato al convegno di Alghero nel precedente numero della rivista. La cronaca di quelle giornate aveva messo in luce, infatti, la concordia delle opinioni, la comune aspirazione per quell'obiettivo. Qui di seguito ne pubblichiamo la prima concreta espressione in termini amministrativi. Ecco il famoso, ma sarebbe meglio dire famigerato, decreto di ripartizione dei posti di ruolo che, almeno dai riflessi che se ne sono avuti attraverso la stampa quotidiana, sembra aver gettato lo scompiglio nelle università.

Ma allora, c'è una contraddizione palese tra ciò che si afferma e ciò che si vuole realmente? I discorsi che si fanno servono solo per mettere insieme concetti che l'uditorio apprezza purché restino vaghi ed indeter-

minati? La corporazione accademica, quando reagisce a scelte che necessariamente sacrificano alcuni a vantaggio di altri, rivendica un privilegio o tutela un suo preciso diritto? Nelle reazioni che si sono avute finora c'è di tutto un pò. Ma, a mano a mano che dalle risposte emotive ed a volte esagitate si passa alle riflessioni più mature e pacate, ci si rende conto che questo decreto, che molti hanno apprezzato soprattutto per il coraggio delle scelte, pone tutti di fronte ai nodi reali di un problema che non è agevole risolvere. La programmazione universitaria, insomma, evoca alcuni interrogativi di fondo che ormai non sono più eludibili ed ai quali dobbiamo trovare una tempestiva e soddisfacente risposta. Ridotte all'essenziale mi sembrano queste le sollecitazioni che provengono dal dibattito di

questo periodo: è lecito compiere scelte politiche per lo sviluppo scientifico o culturale del paese? Se sì: chi deve compierle? Qual è la sede idonea per operarle? Si possono azionare alcune leve programmatiche al di fuori di un contesto globale, soprattutto in assenza di una politica di orientamento o di selezione degli accessi? Può, attraverso questo strumento, differenziarsi la prospettiva di carriera degli studiosi? In una situazione in cui la scarsità delle risorse ci impone scelte molto più drastiche del passato, la risposta a questi interrogativi è quanto mai urgente. Se pure il decreto servisse soltanto a provocare questa approfondita riflessione sarebbe stato grande il suo merito. Naturalmente la rivista può essere una delle sedi idonee per affrontare questo discorso.

IL MINISTRO SEGRETARIO DI STATO PER LA PUBBLICA ISTRUZIONE

PREMESSO:

che il piano biennale transitorio rappresenta la prima occasione di intervento programmatico sull'Università, secondo quanto previsto dalla Legge 28/1980 e dal D.P.R. 382/1980;

CONSIDERATO:

che il Ministro per la ricerca scientifica e tecnologica ha espresso la necessità che si potenzino i settori della telematica, tecnologia marina, tecnologia dei materiali, tecnologia alimentare e dell'agricoltura, biotecnologia, fonti energetiche rinnovabili, chimica e tecnologia spaziale, elettronica informatica; della ricerca per il miglioramento dei servizi sociali; della ricerca per la ristrutturazione ed il potenziamento dei servizi geologico, sismico, idrometeorologico, cartografico e pedologico;
— il Consiglio universitario nazionale ha autonomamente concordato sull'opportunità che la scelta dei settori da incentivare rifletta prio-

rità socio-economiche dettate dagli interessi del Paese e ha inoltre suggerito un'applicazione di parametri distributivi per aree disciplinari;

— le facoltà, i dipartimenti e gli istituti universitari hanno condotto una valutazione delle situazioni in atto e delle prospettive di sviluppo e che tale valutazione si è espressa nelle richieste formulate dalle sedi stesse e nelle relazioni che le hanno accompagnate;

RITENUTO:

che al 24.5.1983 risultavano assegnati alle facoltà universitarie ed agli istituti di istruzione universitaria 11.536 posti di professore di ruolo, I fascia, e che alla stessa data erano coperti 8.883 posti;
— sempre al 24.5.1983, risultavano perfezionate le chiamate relative a 9.637 professori di ruolo, II fascia, e per altri 3.218 idonei, le chiamate da parte delle facoltà ed istituti di istruzione universitaria non erano state ancora effettuate o le relative pratiche erano in corso di perfezionamento;
— l'organico dei professori di ruolo,

II fascia, prevede, al 1990, 15.000 unità;

— risultano già attribuiti alle facoltà 11.536 posti, restando da assegnare, nei sette anni che separano da quella data, 3.464 posti;

— appare opportuno utilizzare nella presente ripartizione 1.000 unità, in base alle seguenti considerazioni:

- è previsto che siano esperite, entro il 1990, almeno tre tornate concorsuali relative a cattedre di nuova assegnazione;

- le facoltà e i corsi di laurea di nuova istituzione, per i quali non risultava approvato lo statuto alla data prevista per la formulazione delle richieste, non hanno potuto esprimere le loro esigenze. Ad esse si intende corrispondere con successivo specifico provvedimento;

- numerosi posti sono già disponibili, in quanto risultano attualmente scoperti, potendo dar luogo a concorsi;

— ai 1.000 posti precedenti, se ne aggiungeranno 200, da attribuire alle facoltà in relazione alle esigenze previste dall'articolo 5 del D.P.R. 382/1980;

— i posti di professore di ruolo, II

fascia, destinati dal D.P.R. 382/1980 a concorso libero, sono 6.000;

— appare opportuno utilizzare per la prima assegnazione 2.000 unità, in quanto è previsto che siano esperite entro il 1990 almeno tre tornate concorsuali libere e sembra utile riservare all'ultima un congruo numero di posti, poiché soltanto ad essa potrà presumibilmente partecipare il nuovo reclutamento;

— in complesso, ed escludendo i posti riservati ex art. 5 del D.P.R. 382/1980, il contingente da ripartire con criteri programmatici risulta di 3.000 unità;

— a ciascuna sede operativa appare opportuno assicurare almeno funzionalità didattica minimale, esigenza che nasce dal diritto degli studenti iscritti a vedersi garantita la possibilità di percorrere il curriculum legale;

— per «sede operativa» deve intendersi il corso di laurea, considerato nel contesto della facoltà in cui è inserito, data la possibilità che presso quest'ultima esistano gli insegnamenti necessari ancorché non presenti nello specifico corso di laurea e che essi abbiano un carico tale che consenta la mutazione;

— occorre bilanciare gli organici sia su base territoriale sia, possibilmente, tra professori delle due fasce, per ogni data sede operativa;

— per assicurare ai corsi di laurea funzionalità didattica minimale occorre utilizzare un contingente di 649 posti, tenendo conto, nella ripartizione per sedi, del carico di studenti per docente in organico nelle facoltà per l'A.A. 1982 - 1983; del numero complessivo degli studenti in corso iscritti alle facoltà; del numero complessivo dei posti di professori di ruolo, I e II fascia, disponibili per le facoltà;

TENUTO CONTO:

che nella definizione dei criteri programmatici di attribuzione dei rimanenti posti e nella determinazione degli ordini di priorità risulta opportuno individuare aree disciplinari da assoggettare a ritmi di sviluppo differenziati, in base a:

- indicazioni del Ministro della Ricerca scientifica e tecnologica e del CUN già richiamate in precedenza, di quelle derivabili dai documenti e dalle delibere del CIPE, in specie concernenti i progetti finalizzati, e del CIPI, in specie la delibera del 27 gennaio 1979, del CNR;
- indicazioni provenienti dal contesto internazionale documentate dalle analisi svolte nelle sedi della CEE e dell'OCSE, nonché dei risultati dei lavori del Gruppo «Tecnologia, sviluppo e occupazione» sulla collaborazione tecnologica internazionale, attivato dal summit di Versailles del 1982 tra i sette paesi

Area a sviluppo bloccato

Identificazione	Settori	Raggruppamenti disciplinari previsti dalla G.U. n. 19 del 20.1.1983 per i concorsi liberi per ricercatore universitario
B1	Giuridica generale	1, 2, 3, 4, 6, 9, 10
B2	Storica e delle culture antiche	11, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 55, 58
B3	Letteratura, linguistiche varie	35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50
B4	Sociologia	18
B5	Antropologia	34
B6	Filosofia	51, 52
B7	Psicologia	54
B8	Geografia	36
B9	Architettura	143, 145, 146, 148

Area a sviluppo normale

Identificazione	Settori	Raggruppamenti disciplinari previsti dalla G.U. n. 19 del 20.1.1983 per i concorsi liberi per ricercatore universitario
N10	Veterinaria	155, 156, 157, 158, 159
N11	Cliniche e area medica tradizionale	60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 69, 71, 72
N12	Matematica tradizionale	93
N13	Farmaceutica tradizionale	94, 95, 96
N14	Geologico-mineraria	77, 79, 101, 119, 120, 121, 122, 123, 142
N15	Ingegneria tradizionale	100, 111, 112, 137, 138, 139, 140
N16	Giuridico pubblico	5, 7, 8, 15
N17	Didattica e pedagogia	53
N18	Biblio-organizzativo	59
N19	Spettacolo e musica	56, 57

Area a sviluppo accelerato

Identificazione	Settori	Raggruppamenti disciplinari previsti dalla G.U. n. 19 del 20.1.1983 per i concorsi liberi per ricercatore universitario
A20	Fisica tradizionale	85, 86, 88, 91
A21	Chimica	80, 81, 82, 83, 84, 105
A22	Biochimicofisica	68, 70, 76
A23	Farmaceutica industriale	97
A24	Geofisica	78
A25	Botanica, zoologia	73, 74, 75
A26	Agricoltura e alimentazione	149, 150, 151, 152, 153, 154
A27	Matematica	89, 90
A28	Aeronautica	99
A29	Tecnologie meccaniche, elettriche e fluide	110, 115, 117, 118, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 141
A30	Ingegneria sanitaria	129
A31	Epidemiologia	64
A32	Statistica	22
A33	Economia, gestione, programmazione del territorio	20, 21, 113, 116, 144
A34	Restauro beni culturali	25, 147

Area a sviluppo spinto

Identificazione	Settori	Raggruppamenti disciplinari previsti dalla G.U. n. 19 del 20.1.1983 per i concorsi liberi per ricercatore universitario
S35	Biochimica industriale	98, 125
S36	Fisica e chimica dello stato solido e tecnologie connesse	87, 104, 106, 114
S37	Matematica, informatica, sistemi, tecnologie, comunicazioni	92, 102, 103, 107, 108
S38	Aereospaziale	109, 124, 136

occidentali maggiormente industrializzati;

- peso e sviluppo pregresso dei raggruppamenti omogenei di discipline;

- risultanze dei concorsi più recenti per la fascia degli ordinari e dei giudizi idoneativi per la fascia degli associati, distintamente per i raggruppamenti omogenei suddetti;

— come base di riferimento per la definizione di aree disciplinari da assumere ai fini programmatori, si è scelto quello più recentemente elaborato dal CUN per i concorsi liberi per ricercatori;

— conseguentemente sono state individuate quattro aree qualificate; a sviluppo bloccato, a sviluppo normale, a sviluppo accelerato, a sviluppo spinto, rispettivamente, la cui composizione è così determinata:

— all'area a sviluppo bloccato è stato indirettamente assicurato un moderato sviluppo residuo, corrispondente ad interventi di tipo perequativo, sul piano della distribuzione dell'organico tra sedi e tra corsi di laurea, collegando l'attribuzione dei posti alla tendenza verso la copertura dei fabbisogni statutari minimi;

— la restante espansione è stata riversata, in maniera differenziata, su aree comprendenti settori di cui si intende mantenere o accelerare l'espansione, sulla base dell'intreccio di motivazioni ed analisi delle esigenze precedentemente prospettate, in ciò privilegiando da un lato i settori di tipo scientifico e tecnologico corrispondenti alle opzioni innovative ritenute più qualificanti e dall'altro — sia pure in misura leggermente inferiore — i settori che rivestono funzioni di sup-

porto al governo e al controllo dei processi trasformativi dell'economia e della società;

— per i settori compresi nell'area a sviluppo normale, è previsto un incremento medio del 12,7% dei posti di professore ordinario e associato nelle università statali e libere, al 24.5.1983; per quelli appartenenti all'area a sviluppo accelerato, del 19,6%; per l'area a sviluppo spinto, del 31% e che gli incrementi sono attribuiti a livello del complesso delle facoltà statali dello stesso tipo;

— la distribuzione tra sedi è stata effettuata in misura direttamente proporzionale a due parametri, ai quali si è assegnato uguale peso:

- numero di studenti in corso iscritti nell'A.A. 1982-83;

- rapporto di «studenti in corso iscritti nell'A.A. 1982-83 / posti di professore di ruolo, I e II fascia, al 24.5.83»;

— l'assegnazione ha avuto come limite superiore le richieste avanzate dalle facoltà;

— successivamente, si sono suddivisi i contingenti assegnati alle singole facoltà tra professori di prima e seconda fascia, considerando che il rapporto nazionale, per il complesso delle facoltà, risulterà, dopo la ripartizione attuale, di 12.536 professori di I fascia a 14.855 professori di II fascia;

— nell'ambito delle singole sedi, ci si è mossi nella direzione di raggiungere il rapporto nazionale, tenuto però conto di quello che si esprimeva al livello del complesso delle facoltà di uno stesso tipo;

— il limite superiore delle distinte assegnazioni per professori di ruolo, I e II fascia, coincide con le richieste avanzate dalle facoltà;

RITENUTO:

che con questo atto, si opera una transizione importante da una fase in cui l'attribuzione delle risorse, comprese quelle umane, si è tendenzialmente adattata alle dinamiche della popolazione studentesca, a una in cui tale attribuzione si impronta a principi di programmazione, i quali, pur senza ignorare i problemi connessi alla copertura dei carichi didattici, tendono a rispecchiare priorità più generali sia sul piano del ruolo strategico delle aree di conoscenza scientifica e di sviluppo delle professionalità sia su quello della correzione degli squilibri territoriali accumulati;

— l'attribuzione di nuovi posti alle facoltà, pur essendo programmaticamente vincolata a determinati settori, lascia pur sempre, in principio, libere le facoltà stesse di derogare alle raccomandazioni programmatiche;

— tuttavia, la predetta fase di transizione impone ai diversi soggetti specifiche responsabilità e in particolare alle facoltà quella di volersi consapevolmente attenere alle indicazioni programmatiche e corrispondere alla esigenza di assicurare una copertura adeguata delle necessità didattiche di base, derogando soltanto per comprovati motivi alle esigenze e agli orientamenti programmatici;

DECRETA:

Alle seguenti facoltà universitarie e istituti di istruzione universitaria sono assegnati i posti di professori di ruolo di prima e seconda fascia a fianco di ciascuna indicati:

OMISSIS



La Facoltà di Ingegneria



Statuto della Comunità delle università mediterranee

Art. 1

È istituita la «Comunità delle Università mediterranee».

La Comunità, nel rispetto della libertà della scienza e per contribuire alla pace, persegue i seguenti fini:

- 1) riaffermare e sviluppare il ruolo e la funzione della cultura e della ricerca scientifica e tecnologica, per la risoluzione dei difficili e complessi problemi posti dallo sviluppo dei paesi del Mare Mediterraneo;
- 2) promuovere la cooperazione scientifica tra le Università mediterranee utilizzando le competenze e le risorse proprie di ciascuna Università e nel rispetto della diversità e della specificità delle differenti entità nazionali;
- 3) istituire collegamenti permanenti fra le suddette Università, attraverso lo scambio reciproco di informazioni ed esperienze culturali e scientifiche, di docenti e studenti.

Art. 2

La Comunità ha personalità giuridica ed è rappresentata a tutti gli effetti dal suo Presidente.

La Comunità ha la propria sede presso l'Università degli Studi di Bari (Italia).

Le attività della Comunità possono aver luogo in qualsiasi Università aderente alla Comunità stessa.

Art. 3

Sono Organi della Comunità:

- 1) il Presidente della Comunità;
- 2) l'Assemblea generale delle Università aderenti;
- 3) il Consiglio della Comunità;
- 4) l'Ufficio direttivo;
- 5) le Commissioni permanenti di lavoro.

Art. 4

Il Presidente della Comunità è eletto dal Consiglio, resta in carica quattro anni e può essere rieleggibile una sola volta.

Il Presidente provvede alla convocazione dell'Assemblea generale, del Consiglio e dell'Ufficio direttivo, presiede le riunioni del Consiglio e dell'Ufficio direttivo, dà esecuzione alle deliberazioni del Consiglio e dell'Ufficio direttivo, rappresenta a tutti gli effetti la Comunità.

Art. 5

L'Assemblea generale della Comunità è composta dai Rettori di tutte le Università aderenti o loro delegati.

L'Assemblea si riunisce su convocazione del Presidente della Comunità almeno una volta ogni due anni.

Ad ogni seduta, l'Assemblea elegge un Ufficio di Presidenza composto da:

- 1 Presidente;
- 3 Vice-Presidenti;
- 1 Segretario.

All'Assemblea spetta di:

- 1) indicare la politica generale e gli orientamenti programmatici delle attività della Comunità;
- 2) prendere atto dell'operato del Consiglio e dell'Ufficio direttivo;
- 3) prendere atto dell'elezione dei membri del Consiglio.

Art. 6

Il Consiglio è composto dai Rettori o loro delegati di una Università per ciascun Paese mediterraneo.

I rappresentanti delle Università mediterranee nel Consiglio vengono eletti ogni quattro anni dai singoli gruppi nazionali delle Università aderenti e sono rieleggibili una sola volta.

Al Consiglio spetta di:

- 1) approvare la relazione morale ed il bilancio preventivo e consuntivo;
- 2) deliberare sui progetti di attività presentati dall'Ufficio direttivo e dalle Commissioni, sulla base delle indicazioni fornite dall'Assemblea;
- 3) designare i membri dell'Ufficio direttivo;
- 4) designare i Presidenti delle Commissioni permanenti di lavoro;
- 5) definire la quota associativa di ogni Università aderente.

Le deliberazioni del Consiglio sono prese a maggioranza semplice. In caso di parità prevale il voto del Presidente.

Art. 7

L'Ufficio direttivo è composto da:

- 1 Presidente;
- 3 Vice-Presidenti;
- 1 Segretario generale.

I Membri dell'Ufficio durano in carica quattro anni e sono rieleggibili una sola volta.

L'Ufficio si riunisce, su convocazione del Presidente, almeno due volte l'anno.

L'Ufficio è regolarmente costituito ove siano presenti almeno tre suoi membri, compreso il Presidente.

Le deliberazioni dell'Ufficio sono adottate a maggioranza semplice dei presenti. In

caso di parità prevale il voto del Presidente.

All'Ufficio spetta di:

- 1) redigere la relazione morale e il bilancio preventivo e consuntivo;
- 2) attuare i programmi decisi dal Consiglio ed elaborare i progetti di programma da sottoporre al Consiglio.

Art. 8

Il Consiglio designa un Presidente per ogni Commissione.

I Presidenti delle Commissioni restano in carica quattro anni e sono rieleggibili una sola volta.

Il Presidente di ogni Commissione designa i membri della stessa, secondo gli argomenti allo studio.

Le Commissioni si riuniscono, su convocazione del proprio Presidente, almeno una volta l'anno.

Alle Commissioni spetta di:

- 1) compiere studi e ricerche in relazione ai settori di propria competenza;
- 2) presentare all'Ufficio direttivo, che le trasmette al Consiglio per l'approvazione, proposte di programmi da attuare in relazione ai settori di propria competenza.

In prima applicazione del presente Statuto, e ferma restando la possibilità di istituire altre in seguito, sono istituite le seguenti Commissioni:

- 1) Commissione per gli Affari generali ed educativi;
- 2) Commissione per gli Affari culturali;
- 3) Commissione per gli Affari scientifici;
- 4) Commissione per gli Affari della Comunicazione.

Art. 9

Il patrimonio del Consiglio è costituito:

- 1) dalle quote associative versate dalle Università aderenti, secondo quanto stabilito dal Consiglio;
- 2) da contributi erogati da Ministeri, Enti locali, nazionali ed internazionali, Organismi scientifici nazionali e internazionali;
- 3) da lasciti testamentari, donazioni disposte da privati e debitamente accettati dal Consiglio.

Il bilancio della Comunità è annuale e va dal 1 gennaio al 31 dicembre di ogni anno.

Art. 10

Per tutto quanto non previsto dal presente Statuto, si applicano le norme del codice civile italiano.

Art. 11

Le controversie che possono insorgere nell'applicazione del presente Statuto sono devolute alla giurisdizione esclusiva dell'Autorità giudiziaria italiana ed alla competenza territoriale dell'Autorità giudiziaria del luogo ove la Comunità ha la propria sede.

Art. 12

La Comunità delibera di stabilire relazioni con Organismi nazionali ed interna-

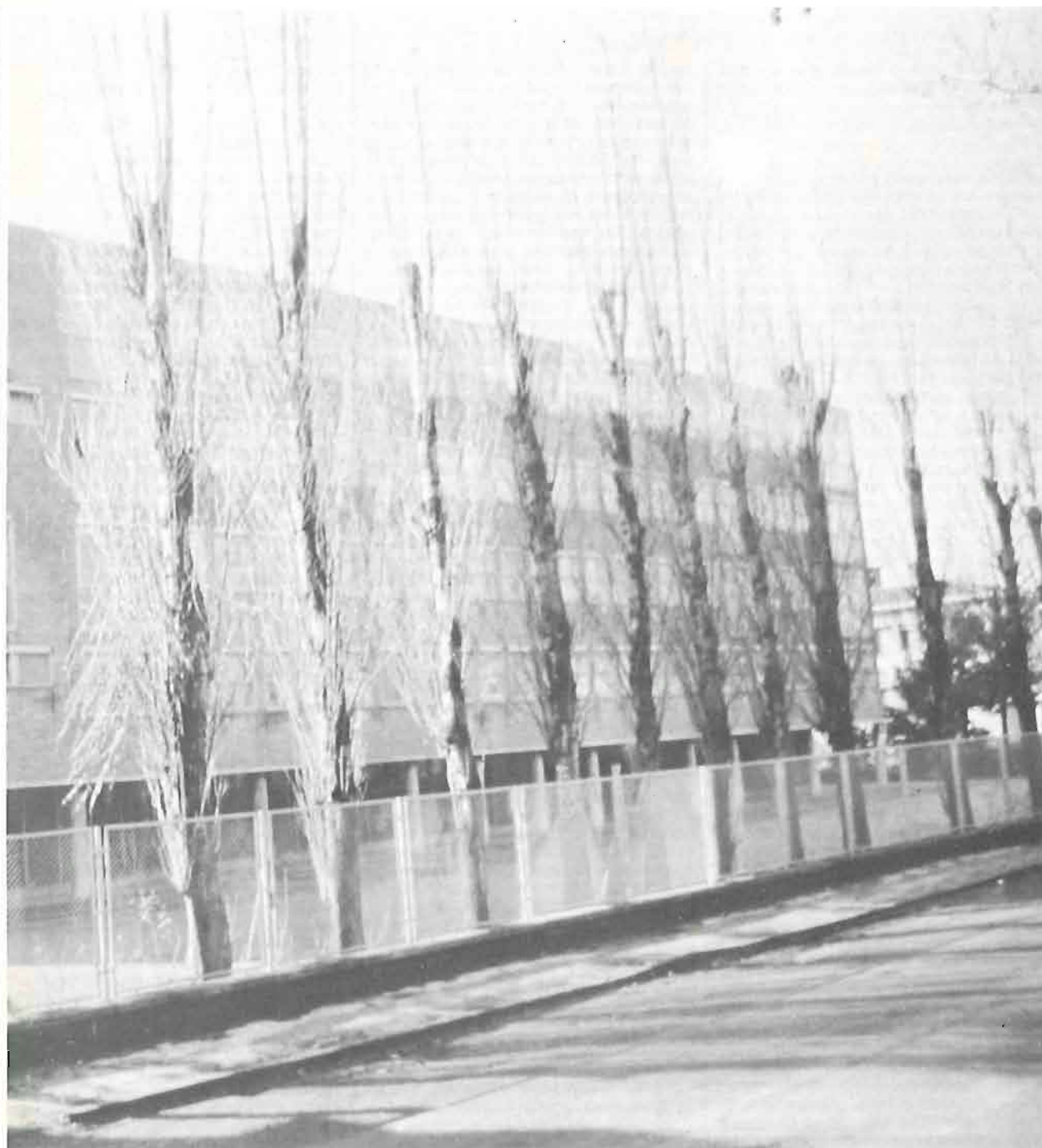
zionali specializzati nelle proprie competenze, in particolare con l'UNESCO. Gli Organismi che stabiliscono relazioni con la Comunità saranno rappresentati da un loro delegato a titolo di osservatore nell'Assemblea generale e nel Consiglio.

Art. 13

Eventuali modifiche al presente Statuto possono essere apportate soltanto se approvate dai due terzi dei Componenti il Consiglio.

Norme transitorie

- 1) Per i primi quattro anni il Presidente della Comunità è il Rettore dell'Università di Bari;
- 2) in attesa della determinazione delle quote associative da parte del Consiglio, viene istituita una quota iniziale di adesione di 400 dollari U.S.A.;
- 3) in prima applicazione del presente Statuto, la trattazione degli affari amministrativi della Comunità ed il servizio di cassa e di contabilità sono affidati all'Università degli Studi di Bari.



L'Istituto di Elettrotecnica ed Elettronica



LIBRI

biblioteca aperta

«Università: fine o trasformazione del mito? nuovi significati e funzioni nelle diverse Italie»

di Roberto Moscati - Bologna, Il Mulino, 1983, 298 pp.

L'autore, docente di sociologia dell'educazione alla facoltà di Scienze politiche dell'Università di Catania, ha il merito di essere uno dei pochi studiosi italiani che si dedicano con sistematicità ai problemi universitari; ricordiamo che — con R. Martinotti — l'anno scorso pubblicò «Lavorare nell'università oggi», una raccolta di interessanti esperienze sulle recenti innovazioni didattiche a livello di istruzione superiore. Le prime due parti del saggio, edito ora per i tipi del Mulino, sono una accurata e ben documentata analisi sulle trasformazioni del sistema universitario nel mondo, e in Italia soprattutto; due capitoli sono dedicati all'università nel Mezzogiorno. La terza parte pone a confronto le problematiche dell'istruzione superiore con il mondo del lavoro; mentre la quarta, «Il futuro dell'università» tenta una sintesi delle cause della crisi, disegna un abbozzo della identità dello studente «anni '80», e propone un quadro per una nuova concezione dell'università.

Tutto il libro è percorso da un filone di pessimismo circa il senso dell'università come è oggi nel nostro paese: né potrebbe essere altrimenti se si considera la struttura universitaria — come fa l'autore — in base ai principi mutuati dalla dottrina della lotta di classe (quando si riferisce all'università italiana, Moscati ne parla come del luogo di selezione delle élites, o di riproduzione della stratificazione sociale, o come di uno strumento in mano alla classe dominante). In base alla stessa dottrina, si teorizzò da parte di alcuni negli anni '60 che la scuola — e in particolare l'università — dovesse assumere un ruolo centrale per la mobilità sociale, il soddisfacimento delle aspirazioni, l'uguaglianza delle opportunità e il benessere economico generalizzato; non fa meraviglia quindi che, quindici anni dopo il fatale '68, i convinti assertori di queste tesi utopistiche che assegnano a un sistema del tutto inadeguato simili funzioni principali, ne siano delusi. Tant'è che il mito tirato in ballo nel titolo del libro sembra adattarsi meglio a dette tesi che non al soggetto «università». Magistrale e utilissima la rassegna delle teorie di Clark Kerr, Martin Trow e Alain Touraine sui modelli possibili di università in relazioni ai mu-

tamenti della domanda di istruzione e del sistema produttivo; l'autore sembra propendere per la tesi di Touraine più vicina al suo pensiero, ma — al momento delle proposte per l'università italiana, e liquidato il D.P.R. 382/80 in poche battute come prodotto borghese — si limita ad auspicare «l'estensione del potere e del controllo democratico (dunque degli utenti) sulla scuola...». Con questo mezzo, secondo Moscati, anche l'università accentuerebbe il suo carattere di «agenzia di socializzazione» favorendo «la fine della separazione della scuola dalla società», «l'intreccio fra lavoro e studio» e un ripensamento sulla natura della istituzione universitaria («oppressione o emancipazione dell'uomo?»). Viene subito da pensare alle recenti elezioni studentesche per gli organi di governo degli atenei, cui non si può negare un certo ruolo di controllo democratico degli utenti, e allo scarso interesse che gli stessi utenti hanno dimostrato; un altro mito?

Fra le tematiche di grande interesse ed attualità toccate nel libro, rileviamo da ultimo l'analisi che vi viene fatta dalla tesi «il lavoro è ancora un valore sul quale si registra un generale consenso?» (p. 222). Nella discussione di questo interrogativo si possono addirittura scontrare due visioni diverse del lavoro. Infatti, se Moscati assegna al lavoro la qualifica di valore unico ed essenziale per il soddisfacimento delle aspirazioni individuali («achievement») siamo d'accordo con la sua risposta negativa; ci sembra un progresso spirituale dell'uomo il fatto che trovi altri sbocchi per la maturazione della sua personalità, restando beninteso nel campo di una corretta etica di valori. Attenzione però a non confondere questa accezione — diciamo così — strumentale e riduttiva del lavoro, con il «valore lavoro» inteso nel significato più profondo, come manifestazione cioè dell'intima natura di un essere razionale quale l'uomo. Dichiarare la svalutazione del lavoro in tal senso sarebbe oltretutto antistorico, proprio quando una vasta letteratura di opposte provenienze testimonia un vivissimo interesse scientifico-filosofico per la centralità di questa tematica nel rapporto fra l'uomo e la realtà esterna; basti citare fra tante la monumentale opera curata da Antimo Negri sulla filosofia del lavoro.

Lorenzo Revojera

La formazione del medico in Africa

Centro di Analisi Sociale - una ricerca promossa dal Dipartimento per la Cooperazione allo Sviluppo del Ministero Affari Esteri italiano. Presentazione di Pierluigi Malesani. Roma, 1983, 124 pp., s.i.p.

Nel quadro di una più che decennale collaborazione tra il Dipartimento per la Cooperazione allo Sviluppo del nostro Ministero degli Esteri e la Facoltà medica dell'università nazionale somala, si inserisce un progetto di ricerca che vede nella pubblicazione di questo volume la conclusione della prima parte, inerente i bisogni sanitari dell'Africa e la formazione della sua classe medica. Si rimanda invece ad una seconda fase della ricerca per tutto ciò che riguarda «l'elaborazione e la discussione di informazioni riguardanti altre fondamentali caratteristiche degli interventi formativi, quali la ricerca, l'addestramento dei docenti locali, le tecniche di formazione pratica, la gestione e l'uso degli ospedali d'insegnamento» come dice — nella presentazione del fascicolo — Pierluigi Malesani, del citato Dipartimento.

Duplici l'obiettivo propostosi dai ricercatori del Centro di Analisi Sociale a cui il Ministero ha affidato l'indagine: da una parte si è teso a delineare la situazione attuale e le prospettive a medio termine riguardo alla formazione dei medici africani; dall'altra si è proceduto ad una indagine conoscitiva e comparativa delle varianti strutturali, ma soprattutto didattiche, delle varie facoltà mediche africane (variamente organizzate a seconda della regione e della legislazione). Tutto ciò allo scopo di fornire materia di analisi e di riflessione alla facoltà medica somala che si appresta ad una revisione dei suoi piani di studi e del sistema didattico.

L'impostazione metodologica della ricerca ha richiesto innanzitutto una delimitazione geografica dell'area africana di interesse, che ha escluso i paesi africani di civiltà araba e mediterranea, il Sud-Africa e la Namibia in quanto — pur nella diversità della loro storia — essi sono stati influenzati in maniera profonda dalle strutture europee di istruzione superiore; similmente (sia pur per ragioni diverse) non si sono considerate le esperienze di un gruppo di isole dell'Atlantico.

La ricerca si è dunque focalizzata all'Africa a sud del Sahara ed ha proceduto ad una indagine di prima mano su documenti originali e sull'analisi diretta della situazione, parallelamente ad uno studio bibliografico approfondito condotto grazie all'aiuto di organismi internazionali istituzionalmente interessati al settore (UNESCO, Organizzazione Mondiale della Sanità, Unione Internazionale delle Scuole Mediche). Quaranta in tutto i paesi interessati dalla ricerca, e per ciascuno è stata rilevata la consistenza quantitativa e qualitativa delle strutture sanitarie, considerate in relazione ai bisogni di assistenza medica delle varie regioni e ai grandi sistemi nosologici, da ricondursi a più vaste problematiche di natura politica ed economica che si chiamano: fame, mancanza di igiene, di istruzione, di strutture.

La ricerca propone inoltre la mappa delle facoltà mediche in questi paesi descrivendone la struttura didattica-organizzativa (dislocazione territoriale, durata dei corsi di laurea, lingua di insegnamento, criteri di ammissione, obiettivi formativi, sistemi di valutazione dell'apprendimento) fondata essenzialmente sull'esperienza delle università europee ma — pur con una diversa casistica interna — adeguata alle esigenze dei popoli africani.

Raffaello Masci

Interuniversity co-operation in the Europe region UNESCO-CEPES, Bucharest, 1981, pp. 76.

Il Comitato consultivo dell'European Centre of Higher Education dell'UNESCO, durante le sedute, svoltesi a Bucarest nel dicembre 1976, nel novembre 1977 e nell'ottobre 1978, dichiarò la necessità che fosse intrapresa una ricerca tale da rendere più percettibile la realtà della cooperazione universitaria nella sua autentica estensione, intensità ed efficacia.

Dopo una riunione di consultazione, svoltasi a Parigi nel settembre 1978, nella sede dell'Unesco, in cui furono stabiliti gli obiettivi e la metodologia da seguire, il CEPES elaborò un questionario articolato sui seguenti aspetti:

- forme di cooperazione
- scambi di studenti
- scambi di docenti
- cooperazione nel campo della ricerca
- cooperazione nel campo della politica e dell'amministrazione universitaria
- scambi di documentazione, informazione e materiale scientifico
- valutazioni e proposte generali.

In considerazione del fatto che la cooperazione universitaria è concepita ed organizzata in maniera diversa da paese a paese e che, quindi, non è esauriente definirla attraverso i soli accordi ufficiali, il questionario non presentava intenzionalmente una formulazione rigida.

Tale questionario, tramite le autorità competenti locali, fu diffuso poi nelle varie università. Le risposte pervennero da 27 paesi.

Dopo un'analisi preliminare del CEPES, il Segretariato dell'Associazione Internazionale delle Università si occupò della pubblicazione della ricerca, arricchendo le informazioni con la propria documentazione.

L'esposizione rispetta la stessa suddivisione per argomenti del questionario ed offre una elaborazione ed analisi dei dati raccolti.

Nel capitolo riguardante le modalità e le forme di cooperazione, viene fatta una

distinzione tra la cooperazione non ufficiale (quella che si basa su accordi cooperativi spontanei) e la cooperazione ufficiale, regolata cioè da precise leggi.

Viene sostenuto che la prima, diffusa soprattutto nelle nazioni a governo decentralizzato, presenta una notevole vulnerabilità, dato il rischio che non venga riconosciuto nel proprio paese il lavoro svolto all'estero. La seconda gode invece di maggiore appoggio e di riconoscimento, anche se, essendo sotto stretto controllo del governo ogni iniziativa di cooperazione, l'attività universitaria può perdere di autonomia. Inoltre, gli accordi di cooperazione possono essere ostacolati da una riduzione di sovvenzioni nei periodi di crisi economiche.

L'argomento sulle modalità e forme di cooperazione viene concluso da una esposizione di tutti i possibili tipi di accordi: non ufficiali, governativi, interuniversitari, tra dipartimenti, laboratori e unità di ricerca.

Inoltre, vengono tratte delle conclusioni su come i vari paesi concepiscono la cooperazione universitaria. Fattori geografici, storici, culturali e linguistici possono favorire o, al contrario, ostacolare la cooperazione.

I dati raccolti nella ricerca dimostrano, tra l'altro, che la cooperazione è più forte nei campi dell'ammistrazione e della tecnologia.

Il capitolo riguardante la cooperazione nell'area della documentazione e della informazione, espone soprattutto dati relativi alla presenza di centri di documentazione per l'istruzione superiore. Al livello mondiale, il programma dell'Unesco ha l'obiettivo sia di incoraggiare la circolazione dell'informazione, sia di favorire la cooperazione tra i diversi centri di informazione, attraverso la creazione di una banca di dati. I centri internazionali di documentazione e di informazione, come il CEPES per la regione europea dell'Unesco, si specializzano a loro volta in questioni relative alla politica, all'organizzazione, alla struttura dell'istruzione universitaria, attraverso le varie organizzazioni governative e non governative.

Ad un livello più globale viene citato l'Istituto Internazionale per la Pianificazione dell'educazione, IIPE (Parigi), il B.I.E. (Ginevra). Sempre a livello internazionale, si menziona il Centro di Documentazione del Segretariato dell'Associazione Internazionale delle Università. In Europa occidentale un lavoro importante di documentazione è svolto nel Consiglio d'Europa (sistema EUDISED) e nelle Comunità Economiche Europee (sistema Euridice). Al livello non governativo viene ricordato l'Institut d'Education della Fondazione Europea della Cultura a Parigi.

Alessandra Caneva

RIVISTE

«NEODIDAGMATA», Rivista dell'Istituto Universitario di tecnologia dell'istruzione di Poznań, XV, 1982

Struttura e funzione di un Centro Universitario di tecnologia dell'insegnamento di L. Leja e W. Skrzydlewski

I problemi dell'aggiornamento della didattica universitaria sono complessi: tra le soluzioni studiate, due approcci sembrano emergere. Uno riguarda l'ammmodernamento dell'attuale infrastruttura didattica dell'università; l'altro la creazione di centri universitari di tecnologia dell'insegnamento.

Il primo rappresenta una soluzione di emergenza, il secondo una soluzione proiettata in avanti. L'articolo prende in considerazione il secondo approccio e si propone di dare una risposta alla domanda su quali dovrebbero essere la struttura e il funzionamento di un centro universitario di tecnologia educativa.

Dopo aver discusso il processo di creazione di un centro universitario di tecnologia dell'insegnamento tenendo presente una prospettiva storica, gli AA. concludono che il centro dovrebbe adempiere funzioni fondamentali:

- sostenere il processo didattico per mezzo della tecnica di comunicazione audiovisiva;
 - produrre materiale e sussidi didattici;
 - rendere accessibili tali materiali e sussidi;
 - condurre un lavoro di ricerca sul processo di insegnamento / apprendimento nella università.
- Perché un centro universitario di educazione tecnologica sia in grado di svolgere questi compiti, è necessario che esso disponga di specialisti molto qualificati, specie nelle seguenti discipline:
- consulenza al processo didattico;
 - produzione di materiale didattico;
 - amministrazione delle fonti di conoscenza;
 - creazione e consultazione di nuovi sistemi di apprendimento.

Il centro di cui l'articolo illustra progetto e funzioni è quello avviato presso l'Istituto di Tecnologia educativa dell'Università A. Mickiewicz, nell'anno accademico 1979-1980.

S.A.

CRE - INFORMATION

Trimestrale della Cooperazione Permanente dei Rettori delle Università Europee, Ginevra, n. 61, 1/1983

Il fascicolo è dedicato alla 24ª Conferenza della CRE sul tema: «Il ruolo della ricerca nelle università».

Sin dall'apertura della Conferenza è stato messo in luce il pericolo che la ricerca venga sacrificata ad obiettivi a breve termine, a risultati immediatamente utilizzabili a livello tecnologico. La scarsità dei mezzi finanziari e l'aumento del numero degli studenti rende difficile la difesa dell'importanza della ricerca di base nelle università. Saranno necessari

coraggio e immaginazione: il confronto internazionale sarà uno degli strumenti da utilizzare.

Il primo contributo, dovuto a Carl F. Wandel, di Aarhus, è dedicato a «Il rapporto tra l'insegnamento e la ricerca» e vuol essere un'introduzione al punto di vista dell'università su questo argomento.

La relazione Wandel, che ha suscitato ampio dibattito e qualificati consensi, ha ricordato come per secoli l'integrazione delle attività di insegnamento e di ricerca sia stata lo scopo ideale delle migliori università. Nei tempi più recenti, tuttavia, le università sono passate da istituzioni élitarie per l'educazione di una minoranza a istituzioni socio-politiche per la educazione di massa di una forza-lavoro. Nello stesso periodo, la ricerca si è trasformata da attività esclusiva di pochi individui dotati di una industria per la produzione sistematica di sapere scientifico. Questi sviluppi impongono un ri-esame dei reciproci rapporti tra insegnamento e ricerca. Tenendo fermo il punto che le due attività — anche nelle mutate attuali condizioni — possono reciprocamente sostenersi, l'A. si domanda quali ragioni potrebbero militare a favore di una loro separazione, o di una loro ricomposizione, nelle università.

Le conclusioni sono a favore del mantenimento, nell'università, di insegnamento e ricerca che si giovano a vicenda. Le ragioni sono le seguenti:

— la ricerca e l'educazione alla ricerca sono interdipendenti e non dovrebbero mai venir separate;

— l'insegnamento è uno dei più importanti ed efficaci canali per la comunicazione dei risultati e delle possibili applicazioni della ricerca;

— le università, con i loro impegni di insegnamento, sono in genere in grado di offrire la stabilità necessaria alla ricerca, caratterizzata da lunghi periodi di tempo per il loro sviluppo; questo vale specialmente per la ricerca di base, che richiede particolare protezione, poiché la sua utilità non è così ovvia e il suo libero sviluppo è assai importante per lo sviluppo a lungo termine della società.

La ricerca contribuisce alla riorganizzazione delle conoscenze ed ha allo stesso tempo una funzione rivoluzionaria nei confronti del progresso; l'insegnamento, ripetitivo ed innovativo a un tempo, prepara la via alla crescita di nuove idee: in ciò il dualismo dell'università.

Il secondo contributo, di Luigi Dadda, Rettore del Politecnico di Milano, tratta dei legami che uniscono l'università e l'industria nel campo della ricerca, sotto gli aspetti economici, psicologici, amministrativi, giuridici, tra i quali appare più importante l'aspetto tecnologico.

Il rapporto si apre con una breve trattazione storica dello sviluppo della scienza e della tecnologia nelle istituzioni, per giungere a trattare della attuale politica tecnologica nelle nostre università, e ad illustrare le diverse forme assunte dalla ricerca universitaria nel mondo industriale. L'innovazione tecnologica deriva dagli sforzi congiunti del mondo industriale ed accademico (quale esempio, l'elaboratore elettronico).

Tre principali opzioni sembrano potersi

distinguere nei dibattiti degli anni più recenti:

a) l'università deve occuparsi anzitutto di ricerca pura, essendo il suo fine quello di approfondire la conoscenza, allargando continuamente le frontiere del sapere. Questa opzione, classica, non dà alcuno spazio alla tecnologia;

b) l'università deve rafforzare i suoi legami con il mondo dell'industria, per contribuire alla soluzione dei problemi economici della nostra società. Questa opzione, nata dalle discussioni del dopoguerra, è connessa soprattutto alle attuali difficoltà economiche;

c) l'università deve dedicarsi soprattutto al benessere della comunità, prima che alla crescita economica: essa deve stringere legami sempre più numerosi con l'ambiente locale e regionale. Questa opzione deriva in gran parte dai movimenti studenteschi degli anni '70.

A prima vista, si tratta di posizioni fortemente contraddittorie. Dopo aver illustrato alcuni punti della questione (tecnologia e civilizzazione, rapporti tecnologia / scienze, ricerca applicata, etc.), l'A. affronta il tema dei rapporti tra l'università e la tecnologia e le possibili forme di cooperazione tra università e industria. Le forme istituzionali di tale collaborazione sono:

a) mandati e sovvenzioni di ricerca;

b) contratti di cooperazione per l'utilizzazione di apparecchiature costose;

c) creazione di posti di insegnamento / ricerca;

d) programmi di scambio temporaneo di personale;

e) le domande di expertise;

f) i lavori di dottorato di ricerca;

g) i corsi e i seminari di specializzazione;

h) la creazione di istituti speciali, di centri di servizi comuni;

i) la costituzione di centri di innovazione;

j) i «parchi di ricerca» (diffusi specialmente in USA e Inghilterra);

k) la fondazione di società satelliti per lo sviluppo del «saper fare» universitario.

L'università, conclude la relazione, può mantenere una politica precisa e differenziata. E, volta per volta, l'università può rimanere se stessa, impegnandosi in queste diverse ricerche, se mantiene un chiaro atteggiamento di affermazione di sé attraverso le varie collaborazioni esterne. A questo scopo, essa deve mostrarsi critica verso se stessa, come verso gli eventuali partners.

Il terzo contributo della Conferenza, di Lord Flowers, Rettore del Collegio di Scienza e Tecnica di Londra, ha trattato delle «Relazioni tra la ricerca universitaria e gli enti nazionali di ricerca». Il dibattito che è seguito si è concentrato sulla struttura del processo decisionale che lega le università e gli enti esterni, circa il finanziamento delle loro attività di ricerca. Il problema di fondo può essere così riassunto: come ottimizzare l'uso delle limitate risorse, senza trascurare il talento potenziale, le possibili ripercussioni della ricerca, o la ideologia prevalente nel definire i bisogni sociali, e nello stesso tempo come incoraggiare nuove scoperte, per mezzo di forme di finanziamento libere non solo da impedimenti burocratici interni, ma anche da controlli amministrativi esterni?

Il rapporto conclusivo della Conferenza è stato presentato da Peter Fisher-Appelt, Presidente della Università di Amburgo. In esso sono riassunti i punti chiave della questione circa il ruolo dell'università, punti che sembrano indicati nel motto della Università di Amburgo: DER FORSCHUNG - DER LEHRE - DER BILDUNG. L'insegnamento è funzionale quanto la ricerca all'avanzamento della conoscenza. Ambedue, nella loro integrazione e unione, possono costituire la base di una moderna università.

S.A.

«HARVARD EDUCATIONAL REVIEW» Vol. 52, No. 2, maggio 1982

Women in Higher Education: Trends in Enrollments and Degrees Earned
di Mary Lou Randour, Georgia L. Strassburg, Jean Lipman-Blumen

Lo studio sul quale riferiamo in particolare affronta il problema della posizione delle donne nell'ambito della istruzione superiore americana. Si toccano gli argomenti relativi alle iscrizioni, ai diversi tipi di corsi biennali e quadriennali, alle scuole superiori di prima professionalizzazione, all'ottenimento dei diplomi. Si sottolinea la persistenza dei campi tradizionali di istruzione «femminile», la segregazione delle donne all'interno delle varie specializzazioni, il lento spostamento verso campi di istruzione tradizionalmente maschili, i riconoscimenti ottenuti (lauree ed altri diplomi).

Le donne hanno certamente compiuto dei passi in avanti nel campo della istruzione superiore. Per la prima volta, si verifica un leggero eccesso di donne rispetto agli uomini, nelle iscrizioni a tali scuole; inoltre, le donne stanno entrando nei corsi di legge e di medicina, e si stanno laureando in numero senza precedenti.

Questi traguardi vanno largamente attribuiti alla mobilitazione politica femminile degli anni '70 ed alla legge «Education Amendments» del 1972, che probabilmente rappresenta lo strumento decisivo per i progressi compiuti dalle donne in questo campo.

Una più approfondita analisi dei dati, tuttavia, mostra che le donne per la maggior parte si trovano a livelli di istruzione più bassi che non gli uomini. Il maggior numero di esse si laurea nei settori a più basso guadagno, tipicamente femminili. Inoltre, vi è una relazione inversa tra livello della laurea e numero delle donne che la conseguono: quanto più alto è il livello, tanto meno donne si laureano in quel campo. Rispetto agli uomini, le donne sembrano più disposte a iscriversi in base ad un criterio di tempo parziale, che può portare seri svantaggi: gli studenti part-time debbono dividersi tra più esigenze, hanno più distrazioni, e di norma impiegano di più per completare gli studi. Inoltre, lo stato di part-time può significare più limitate risorse economiche ed un maggior distacco dalla vita universitaria. La predominanza delle donne nei «community colleges» è un altro esempio della persistenza del più basso status femminile nella istruzione superiore. Le donne fanno registrare il maggior numero di

iscrizioni nei livelli più bassi della istruzione superiore.

Dall'esame approfondito dei dati relativi ai vari tipi di scuole e dai confronti tra corsi biennali e quadriennali, part-time e tempo pieno, università pubbliche e private, proporzione delle donne in dati corsi e livello degli studi, si rileva una correlazione inversamente proporzionale tra il numero di donne iscritte in un determinato genere di studi e il valore e lo status da esso fornito.

Se ne conclude che alcune donne hanno sì raggiunto la parità con gli uomini nella istruzione superiore, ma la maggioranza non l'ha ottenuta.

Le implicazioni di tutto ciò sono evidenti:

- si deve continuare la ricerca in questo campo;

- si deve approfondire la comprensione dei diversi fattori che influiscono sui risultati nell'istruzione e nell'occupazione delle donne;

- si deve seguire con cura il destino delle donne che hanno seguito corsi biennali.

Gli anni '80, a differenza dei '70, non si sono annunciati come era di attivismo politico: le conquiste legislative fatte dalle donne negli anni '70 vanno protette, stabilizzate e nuovo impulso va promosso affinché esse siano veramente effettive.

Sabina Addamiano

RASSEGNA SULLA SPERIMENTAZIONE ORGANIZZATIVA E DIDATTICA NELLE UNIVERSITÀ

Vol. 2, genn.-febb. 1983 - Ed. Vitalità

Questo numero della *Rassegna*, che si apre con un intervento della senatrice Franca Falcucci, Ministro della P.I., mostra una maggior articolazione nelle sezioni già impostate nel numero di apertura, vale a dire *Convegni*, *Aspetti tecnico-amministrativi*, *Dalle Università*, *Notizie*, cui si aggiunge una nuova sezione di *Inchieste*. Particolarmente utile, il settore *Documentazione*, ed interessante, in questo numero, l'esame comparato delle risposte «ufficiali» pervenute da Milano, Messina e Siena a cinque domande poste dalla Redazione circa i problemi incontrati in questa prima fase di sperimentazione: malgrado le ovvie differenze tra Atenei di piccola e di gran-

de dimensione e le particolarità specifiche di ciascun Ateneo italiano, per tutti le più gravi difficoltà s'incontrano sul terreno amministrativo e finanziario, per quel che riguarda l'organizzazione dipartimentale, mentre la sperimentazione didattica risulta, di fatto, inesistente. La riforma della didattica universitaria (curricula, esami, tipologia dei corsi) sta diventando un tema pressante, e d'altra parte è l'aspetto che più concretamente caratterizza il ruolo «sociale» dell'Università e tocca da vicino una gran parte dei cittadini — studenti attuali e futuri e loro famiglie — che quindi non farebbero male a dedicargli maggiore attenzione e riflessione. Giustamente è stato al centro dei convegni, recensiti nell'apposita sezione, del PCI (*Dipartimenti e didattica nell'Università italiana*, Roma 27 gennaio 1983, specificamente le relazioni De Mauro e Giannantoni) e della FUCI (*Il Dipartimento nell'Università in trasformazione*, Roma 24-25 nov. 1982). Data la delicatezza e complessità dell'argomento, non è certo il caso di fare recensioni delle recensioni.

Non posso tuttavia non segnalare una domanda «provocatoria» di Carlo Di Castro, riportata a p. 11, perché ha il merito, a mio avviso, di mettere il dito sulla piaga: «fino a che punto la professione è sinonimo di ricerca e quante volte non dovrebbe venir ricondotta nell'ambito più angusto della mera applicazione?». Il rapporto tra ricerca e formazione a un certo tipo di professionalità, cioè tra due dei compiti tradizionali dell'istituzione universitaria, rappresenta infatti il fondamento ineludibile per una programmazione organica di obiettivi didattici, dal momento che, se la «nuova» didattica dovrà tener conto delle trasformazioni avvenute nella popolazione studentesca e in genere delle mutevoli richieste della società, non potrà peraltro mai perdere di vista l'obiettivo concreto primario di quale prodotto umano si vuole contribuire a formare.

Nella densa presentazione di una raccolta di saggi storici sull'università pubblicata qualche anno fa, che forse non ha ottenuto l'attenzione che meritava, Nicola Matteucci osservava che, «sino ad oggi, le università dovevano svolgere contemporaneamente tre funzioni: la ricerca scientifica, lo sviluppo dello spirito critico, la preparazione specialistica alle professioni; sono cose diverse, componibili, ma non sommabili; e cia-

scun modello... ne ha privilegiata una» (in *L'università e la sua storia*, Torino, ERI, 1979, p.9). Non mi sembra che in questo senso una scelta, quale che sia, sia stata chiaramente espressa, né a livello legislativo né genericamente politico, mentre la tendenza è piuttosto di ampliare e variegare il ventaglio delle funzioni sociali dell'istituzione. Ma se si accetta, come sembra realistico fare, la premessa espressa dal Ministro (a p. 3 della *Rassegna*) che la programmazione di un paese moderno per la propria crescita debba oggi puntare «sul patrimonio di intelligenza unito a sapere più che su altri fattori, indici tradizionali di benessere economico», la funzione principale della nuova università sembrerebbe doversi appuntare sullo sviluppo dello spirito critico del singolo più che su un livello specialistico della professionalità troppo settorialmente inteso, proprio in considerazione del rapido evolversi delle esigenze scientifiche e d'alta professionalità, della specializzazione delle discipline, dell'eterogeneità delle situazioni locali, da più parti sottolineate. Flessibilità dell'istituzione sì, ma al servizio della flessibilità (mentale) del neo-professionista.

Ci si chiede quindi se, anziché caricare l'università di responsabilità non sue, nel mentre la si complimenta e lusinga per un rinnovato protagonismo, non converrebbe piuttosto rivisitarne criticamente, riformularne e infine delimitarne i campi di competenza, lasciandole però in questi una reale possibilità e autonomia di intervento a fondo.

Consideriamo ad esempio l'aggiornamento professionale, in particolare quello degli insegnanti, affrontato, sempre nella *Rassegna*, tra gli *Aspetti tecnico-amministrativi*. Le svariate considerazioni, competenti ed equilibrate, espresse o riportate da A. Longo lasciano drammaticamente irrisolto il quesito: «come può l'università svolgere l'aggiornamento con rigore scientifico se questo è mancato all'atto pratico nella formazione iniziale?» (p. 31-32). Che potrebbe anche formularsi così: un insegnante che non sia in grado di aggiornarsi da sé ovviamente servendosi di strumenti offerti anche dall'università, prime tra tutte le riviste scientifiche — cosa può ricavare da un corso d'aggiornamento di Stato?

Maria Carla Giammarco



BIBLIOGRAFIA

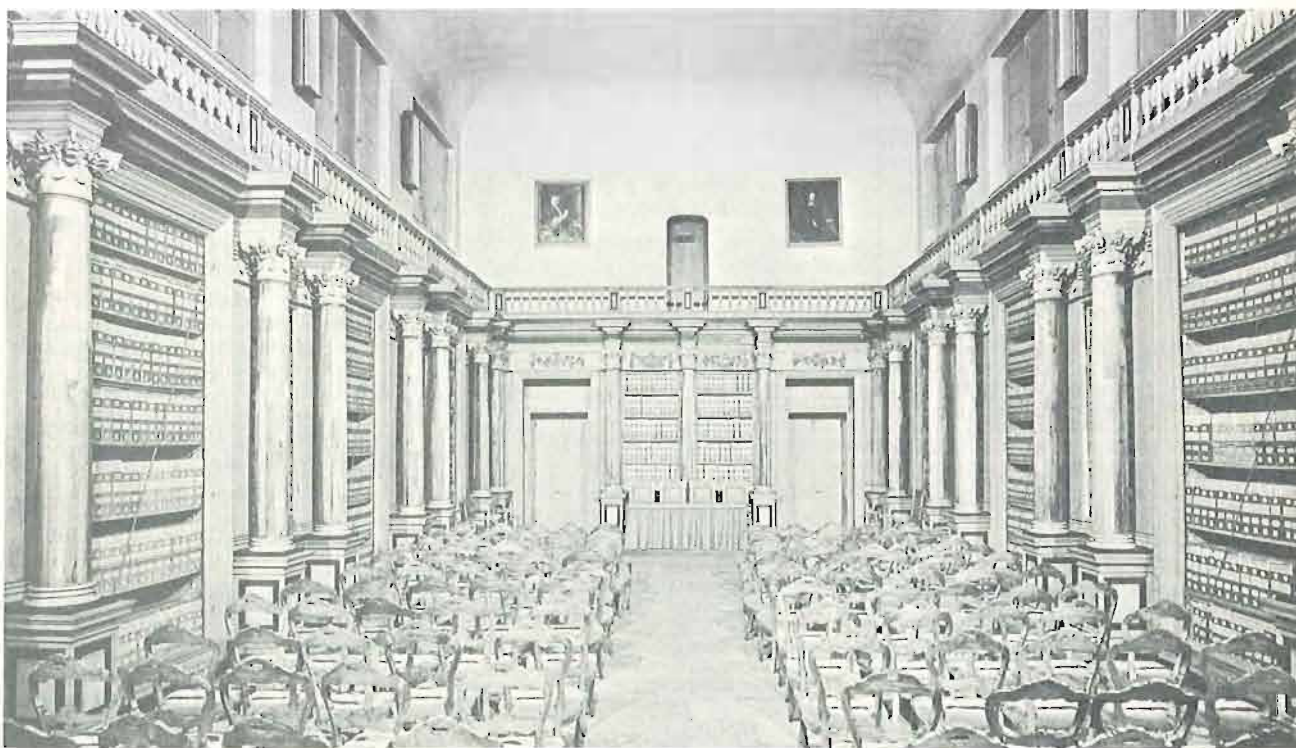
OPEN UNIVERSITY

1. Abels H., Heinze Th., Horstkemper M. and Klusemann H.W. (1977), *Lebensweltanalyse von Fernstudien. Qualitative inhaltsanalyse - theoretische und methodologische Überlegungen*. Hagen; Fernuniversität.
2. Andersson, Karl Olof, Learning Opportunities for Adults. A report submitted to the OECD. In: *Western European Education*, New York, vol. 10, n. 1, 1978, p. 57-84.
3. Andersson Richard and Darkenwald Gordon. The Adult Part-Time Learner in Colleges and universities: A Clientele Analysis. In: *Research in Higher Education*, New York, 1979, vol. 10, n. 4, p. 357-371.
4. Baath J.A. and Mansoon N.O., (1977). *CADE - a system for computer assisted distance education*. Malmö: Hermods.
5. Bartels J. and Wurster P. (1979) *Evaluation. Konzepte und Erfahrungen an der Fernuniversität*. Hagen: Fernuniversität, ZFE.
6. Belanger Paul. La diversification des fonctions de l'université. In: Daoust, Gaëtan. *«L'éducation permanente et l'université québécoise. A la recherche de stratégies»*. Les Presses universitaires de Montréal, Montreal, 1975, p. 112-119.
7. Blaug M. (1979). Approaches to educational planning. In: *The Economic Journal*, June 1967, p. 262-287.
8. Bottani N., König J., Rauh C., Huberman M., *L'éducation récurrente - politique et évolution: rapport par pays*. Suisse. OCDE, Paris, 1976, p. 80-81
9. Burt G. (1977). How do readers comment on the structure of teaching materials? In: *Teaching at a Distance* 10, p. 67-76.
10. Childs G.B., (1965). Research in the correspondence instruction field. In: *Proceedings of the seventh ICCE conference*, p. 79-84; Stockholm: ICCE.
11. Childs G.B., (1971). Recent research developments in correspondence instruction. In: *Open Learning* (cfr. n. 53).
12. Clennel S. and others. *Teaching for the Open University*. Open University Walton, Bletchley, Bucks, ERIC, ED 159 949, vol. 14/2, 1979.
13. Cross N. and Ransome S. (1977). Survey of a project-based course. In: *Teaching at a Distance* 8, p. 59-61.
14. Dohmen G. (1967). *Das Fernstudium. Ein neues pädagogisches Forschungs- und Entwicklungsfeld*. Heidelberg: Quelle and Meyer.
15. Dohmen G. (1971). Das Fernstudium im Rahmen einer Baukasten-Gesamthochschule. In: *Weizsäcker/Dohmen/Jüchter et al. (eds.), Baukasten gegen Systemzwänge*. Der Weizsäcker-Hochschulplan, p. 103-120, München: Piper.
16. Dohmen G. Die Einbeziehung des Fernstudiums in die wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung. In: *Fernstudien an Universitäten. Vorträge des internationalen Symposiums*. Mai 1979, Klagenfurt. Wien, Hölder-Pichler-Tempsky, Wien, 1979, p. 25-39.
17. Eggert John D. Characteristics of SUN Learners. (First Three Offerings) Statistical Summary, No. 2. In: *ERIC*, Ed. 159 972, vol. 14/2, 1979.
18. Erdos R. (1967). *Teaching by correspondence*. Unesco source book. London: Longman. (French version 1970: *L'enseignement par correspondance*. Paris: Unesco).
19. Farrell G. Off-Campus Instruction through Assistance Education Methods at the University of Victoria. In *Canadian Journal of University Continuing Education*. Winter 1978.
20. Glatzer R. and Wedell E.G. (1971). *Study by correspondence. An inquiry into correspondence study for examinations for degrees and other advanced qualifications*. London: Longman.
21. Gooler D.G. (1979). Evaluating distance education programmes. In: *Canadian Journal of University Continuing Education* IV. 1, p. 43-55.
22. Graff K. (1977). *Diskussionsvorschläge zum wirtschaftswissenschaftlichen Hauptstudium an der Fernuniversität*. ZIFF - Hinweise. Hagen: Fernuniversität.
23. Granholm G. (1971). Classroom teaching or home study - a summary of research on relative efficiency. In: *Epistolodidaktika* 1971, 2, p. 9-14.
24. Green B. (1979). Flexistudy - further education college-based distance learning with faces-to-faces tutorials. In: *Page, G.T. and Whitlock, Q.A. (eds.), Aspects of Educational Technology XIII*, p. 94-96. London: Kogan Page.
25. Harden R.M., Dunn W.R., Murray T.S., Rodgers J. and Steane C. (1979). Doctors accept a challenge: self-assessment exercises in continuing medical education. In: *British Medical Journal* 1979, 2, p. 652-653.
26. Heinze Th. (1977). *Programm und Methodologie handlungsorientierter Evaluation von Unterricht*. Ziff-Papiere 14. Hagen: Fernuniversität.
27. Henderson E.S. and Nathenson M.G. (1976). Developmental testing: an empirical approach to course improvement. In: *Programmed Learning and Educational Technology* 13, 4, 31-42.
28. Henderson E.S., Hodgson B. and Nathenson M.B. (1977). Developmental testing: the proof of the pudding. In: *Teaching at a Distance* 10, p. 77-92.
29. Henry J. (1977). The course tutor and project work. In: *Teaching at a Distance* 9, p. 1-12.
30. L'Henry-Evans O. (1974). Teaching by telephone: some practical observations. In: *Teaching at a Distance* 1, p. 67-69.
31. Hirche Gudrun. On the Organization of Raising the Qualification of Specialists. In: *Sovremennaya Vysshaya Shkola (Contemporary Higher Education)*, No. 3/15 1976, p. 67-69.
32. Holmberg B. (1973). The Swedish Delta project - a case study. In: Granholm, G. (ed.), *The selection of relevant media/methods for defined educational purposes within distance education*. EHSC. Oslo: NKI.
33. Holmberg B. (1974). *Distance Education. A short handbook with an appendix by J.A. Baath*. Malmö: Hermods.

Fonte: UNESCO/CEPES «Distance education for the up-dating of knowledge at postgraduate level», Bucarest, 1982, pp. 115.

34. Holmberg B. (1976). Academic socialisation and distance study. In: *Epistolodidaktika 1976*, 1, p. 17-25.
35. Holmberg B. (1977a). *Distance education. A survey and bibliography*. London: Kogan Page.
36. Holmberg G. (1977b). *Das Leitprogramm im Fernstudium*. ZIFF - Papiere 17. Hagen: Fernuniversität.
37. Holmberg B. (1980). Aspects of distance education. In: *Comparative Education 16*, 2, p. 107-119.
38. Holmberg B. (1981). *Status and trends of distance education*. London: Kogan Page.
39. Holmberg B. and Schuemer R. (1980). *Methoden des gelenkten didaktischen Gespräches. Ergebnisse einer Voruntersuchung*. Hagen: Fernuniversität. ZIFF.
40. Joseph E.A. When Teachers Study; a Critical Review. In: *British Journal of Teacher Education*. London, 1979, 5 (2), p. 153-156.
41. Keegan G. (1980). On defining distance education. In: *Distance Education 1*, 1, p. 13-36.
42. Klus J.P. and others. *Continuing Education for Engineers: A Case Study of the University of Wisconsin - Extension Engineering Department*. UNESCO International Working Group on Continuing Education of Engineers, University of Wisconsin - Extension, Madison, Wisconsin, 1974.
43. Kowalski Janusz: Korczala, Piotr. A System of Improvement of Staff with University Education in Poland. In: *Sovremannaya Vysshaya Shkola (Contemporary Higher Education)*, Warsaw, No. 1/29, 1980, p. 3-20.
44. Lewis B. (1972). Course production at the Open University IV: the problem of assessment. In: *British Journal of Educational Technology 3*, p. 188-204.
45. Lampikoski, Kari, Mantere, Pertti. *Final Report of the Distance Education Project*. Report 3/1978. Helsinki. The Institute of Marketing, 1978.
46. Lewis B. (1975). Conversational man. In: *Teaching at a Distance*, 2, p. 68-70.
47. Ljosa E. (1975). Why do we make commentary courses? In: *Granholt G. (ed.), The system of distance education*, 112-118, ICCE. Malmö: Hermods.
48. Ljosa E. and Sandvold K. (1979). Hvorfor og hvordan bør vi lage kommentarkurs? In: *Mellom oss*, 10. Oslo: NKS.
49. Lockwood F. and Cooper A. (1980). CICCERO: computer-assisted learning within an Open University course. In: *Teaching at a Distance 17*, 66-72.
50. Lorente J.L., Permanent Education through Distance Education. In: *The Open University Conference on Education of Adults at a Distance*, 1979, Paper 31. A/C1/12 HDC.
51. Lowe John, *The Education of Adults. A World Perspective*. The UNESCO Press, Toronto 1975, p. 114-115.
52. MacKenzie O. and Christensen E.L. (1971) (eds.) *The changing world of correspondence study. International readings*. University Park: Pennsylvania State University Press.
53. MacKenzie, Norman; Postgate, Richmond and Scupham, John. *Open Learning. Systems and Problems in Post-secondary Learning*. Paris, UNESCO Press, 1975.
54. Mathieson D.E. (1971). *Correspondence study: a summary review of the research and development literature*. New York: National Home Study Council/ERIC. Clearinghouse on Adult Education.
55. Marziarz Czesaw. A Model of Academic Textbook for Extra Mural Studies. In: *Sovremannaya Vysshaya Shkola (Contemporary Higher Education)*, No. 4/12, 1975, p. 63-78.
56. Moore M.G. (1977). A model of independent study. In: *Epistolodidaktika 1977:1*, p. 6-10.
57. Mushkin Selma J. (ed.), *Recurrent Education*. National Institute of Education, Washington, 1973, p. 224-225.
58. Nerlich Bruno P. and Schwanke, S. Zur Entwicklung des Fernstudiums und der Humboldt Universität zu Berlin. In: *Hochschulwesen, Berlin*, No. 4, 1980, p. 103-109.
59. Nikulin A.V. and Fenchenko, V.A. Experience Gained in the Field of the Use of Television in the Improvement of Specialists. In: *Sovremannaya Vysshaya Shkola (Contemporary Higher Education)*, Warsaw, 1974, 4/8, 54-62.
60. Parker Lorne A. and Olgren, Christine H. Teleconferencing + Telewriting = Continuing Engineering Education in Wisconsin. In: *The Open University Conference on the Education of Adults at a Distance*, 1979, Paper 27, B/2/HDC.
61. Parlett M. and Hamilton D. (1972). *Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovative programs*. Occasional paper 9. Edinburgh: University of Edinburgh.
62. Pearson M., *Continuing Education at Postgraduate Level*. Sydney, New South Wales University, Tertiary Education Research and Development Paper. 1978, No. 51.
63. Pergelov Kosta. Basic Principles and the Organization of Postgraduate Teaching in the Bulgarian's People's Republic. In: *Sovremannaya Vysshaya Shkola (Contemporary Higher Education)*, Warsaw, 1976, No. 3/15, p. 195-202.
64. Perry W. (1976). *Open University. A personal account by the first Vice-Chancellor* (Milton Keynes: The Open University).
65. Peters O. (1965). *Der Fernunterricht. Materialien zur Diskussion einer neuen Unterrichtsform*. Weinheim: Beltz.
66. Peters O. (1967). *Das Fernstudium an Universitäten und Hochschulen. Didaktische Struktur und vergleichende Interpretation: ein Beitrag zur Theorie der Fernlehre*. Weinheim: Beltz.
67. Peters O. (1968). *Das Hochschulfernstudium. Materialien zur Diskussion einer neuen Studienform*. Weinheim: Beltz.
68. Peters O. (1971). Theoretical aspects of correspondence instruction; In: *Open Learning* (cf. n. 53).
69. Peters O. (1973). *Die didaktische Struktur des Fernunterrichts. Untersuchungen zu einer industrialisierten Form des Lehrens und Lernens*. Weinheim: Beltz.
70. Rau Johannes. *Die neue Fernuniversität, ihre Zielsetzung, ihr Aufbau, und ihre geplante Arbeitsweise*. Düsseldorf, Econ Verlag, 1974, p. 28-29.
71. Rebel Kh., Further Education on Academic Level. The Main Task of Distance Education in West Germany in Co-operation with Institutions of Higher Learning. In: *The Open University. Conference on the Education of the Adults at a Distance*. 1979. Paper 31 A/C1/12/HDC.
72. Scriven M. (1967). The methodology of evaluation. In: *Perspectives of curriculum evaluation. AERA monograph series on curriculum evaluation 1*, p. 39-83. Chicago: Rand McNally.
73. Sommer K.H. (1965a). Die Gründungsphase des Fernunterrichts. Ein Beitrag zur Fernunterrichtsgeschichte. In: *Epistolodidaktika 3*, p. 131-138.
74. Sommer K.H. (1965b). *Der Fernunterricht, seine Wirklichkeit und Problematik unter besonderer Berücksichtigung des berufsbezogenen «Briefunterrichts» in der Bundesrepublik Deutschland*. Laasphe: Adalbert Carl.
75. Stein L.S. (1960). Design of a correspondence course. In: *Adult Education 10*, p. 161-166.
76. Taylor D. Challenge 4. *Instant feedback. A series of patient management challenges to general practitioners*. Searle and Dundee University Centre for Medical Education.
77. Thomas William G. The 1980s and Post-Compulsory Education. In: *ERIC*, ED 168 408, vol. 14/8 1979.
78. Thorpe M. (1979). When is a course not a course? In: *Teaching at a Distance 16*, p. 13-18.
79. Turok B. (1977). Telephony: a passing lunacy or a genuine innovation? In: *Teaching at a Distance 8*, p. 25-33.
80. Tymowski Janusz. Studies for the Employed in European Socialist Countries (a Comparative Study). In: *Sovremannaya Vysshaya Shkola, (Contemporary Higher Education)*, Warsaw, 1975, No. 5/12, p. 3-27.

81. Valenta Frantisek. Improvement of Didactic and Educational Methods in Post-Graduate Education. In: *Sovremennaya Vysshaya Shkola, (Contemporary Higher Education)*, Warsaw 1975, No. 3/11, p. 163-175.
82. Vallière A. et al. (1972). *L'enseignement par correspondance. Guide pédagogique et méthodologique*. Montréal: Gouvernement du Québec.
83. Weingartz M. (1979). *Zur didaktisch-methodischen Gestaltung selbstinstruierender Studientexte. Eine Analyse von Fernstudienmaterial unter lerntheoretischen Aspekten. So far unpublished dissertation*. Hagen: Fernuniversität ZIFF.
84. Weinstock N., Hanocq Th. and Bude J., *Les cours par correspondance du secteur privé en Belgique*. Bruxelles: Centre National de Sociologie du Droit Social.
85. Weltner K. (1977). *Die Unterstützung autonomen Lernens im Fernstudium durch integrierende Leitprogramme*. ZIFF - Papiere 71, Hagen: Fernuniversität.
86. Wilmersdoerfer H. (1978) (ed.). *CMA-Schlussbericht. Projekt Standardisierte Testverfahren*. Teil A. LOTSE, Hagen: Fernuniversität.
87. Wolter W. Fernstudien in der beruflichen Weiterbildung von Fachkräften mit Hoch- und Fachausbildung an Universitäten und Hochschulen. In: Dorfner W. (ed.) *Fernstudien an Universitäten. Vorträge des internationalen Symposiums vom 2. bis 3. Mai 1979 in Klagenfurt*. Wien, Holder-Pichler-Tempsky, 1979, p. 131-148.
88. AA.VV. *Continuing Education Activities of the University of British Columbia 1977/1978*. British Columbia University, Vancouver, 1979.
89. AA.VV. *An Introduction to the Open University*, Open University Walton, Bletchley, Bucks. 1977. In: *ERIC ED*. 159 950, vol. 14/2, 1979.
90. AA.VV. *Les formations supérieures en science et technologie alimentaire*. In: *Regards sur la France*, Paris, October 1979.
91. AA.VV. *Faire le point sur... Les formations pour adultes. Principes - Inventaire - Problèmes*. Bruxelles. Ministère de l'éducation nationale et de la culture française. 1977.
92. AA.VV. *Utilisation de la radio et de la télévision pour la formation des enseignants. Leçons de l'expérience polonaise*. (Matériaux du séminaire tenu à Varsovie du 24 au 28 janvier 1977). Commission Nationale Polonaise pour l'Unesco. 1977. p. 42-68; 79.
93. AA.VV. *Multimedia Programmes*. In: *Newsletter, Amersfort, European Bureau of Adult Education, International Council for Adult Education*, No. 3/4, October 1978.
94. AA.VV. *The Continuing Education of Engineers — Proceedings of the FEANI-UNESCO Seminar*, Helsinki, 1972. The Unesco Press, 1974.
95. AA.VV. *Das Hochschulfernstudium in der DDR, CSSR und USSR*. Deutsches Institut für Fernsehen. Tübingen, 1974.
96. AA.VV. *Adult Education in the Czechoslovak Socialist Republic (CSSR)*. In: *Adult Education in Europe, European Centre for Leisure and Education. Studies and Documents 1*, 1977, p. 37.
97. AA.VV. *Adult Education in the German Democratic Republic*. In: *Adult Education in Europe, European Centre for Leisure and Education. Studies and Documents, No. 5*, 1978, p. 37, 41.
98. AA.VV. *Adult Education in People's Republic of Poland*. In: *Adult Education in Europe, European Centre for Leisure and Education. Studies and Documents, No. 6*, 1979, p. 39.



Rendi più veloce la corrispondenza ...usa il CAP!



Poste  Telecomunicazioni

Il Codice di Avviamento Postale Italiano è imperniato su 5 cifre significative, (XYZVW) ognuna delle quali ha una sua precisa funzione, per cui il suo complesso indica non solo la località cui si riferiscono, ma fornisce anche tutte le indicazioni necessarie ad un corretto avviamento.

Per le corrispondenze, nel corso delle operazioni di codifica il C.A.P. viene tra-

dotto dall'impianto in una combinazione di barre fosforescenti che viene impressa, una volta per tutte, sulle lettere e cartoline. Le barre fosforescenti, lette dai dispositivi delle macchine smistatrici, fungono da indirizzo per tutte le successive operazioni di smistamento automatico.





AZIENDA DI STATO PER I SERVIZI TELEFONICI

TELESELEZIONE EUROPEA e MEDITERRANEA



L'Università come formidabile centro propulsore di sviluppo, trait-d'union tra più mondi dello stesso pianeta: ed ecco che, da centro puro e semplice di sapere, l'istituzione accademica, nella sua dimensione di apertura e di scambio, può trasformarsi in uno spazio vitale per il dialogo Nord-Sud.

Tutto ciò è affrontato — su questo numero — da diverse angolature: si che l'immagine di una comunità culturale internazionale appare al lettore ora stagliata come utopia, ora problematizzata, chiaramente profilata entro un futuro (e già, in parte, realizzato) programma multilaterale, sulla strada della collaborazione. I richiami all'umiltà, al superamento dei provincialismi, al rispetto dell'humus tradizionale delle culture locali, costituiscono solo alcuni tra i suggerimenti costruttivi in tema di una cooperazione interuniversitaria che non voglia arroccarsi entro gli schemi formali di una mera operazione burocratica, ma dinamizzare dal vivo i rapporti tra paese e paese. Studenti PVS, Tappa Europa (e viceversa): il tragitto non è solo geografico, ma tende a realizzare, nello spazio dell'umano, un vero incontro di reciprocità. Autosviluppo e interscambio; «trapianto d'università» e ricerca di modelli più attagliati alla situazione locale; questione degli standard e delle equipollenze, dei protocolli d'accordo e delle convenzioni. Il dibattito, pur muovendosi sull'orizzonte ampio dell'ideale, ha anche i suoi risvolti tecnici. E se (da altre pagine della rivista) alcune notizie riguardanti l'incidenza della crisi economica sulla mobilità studentesca rendono ancor più complesso l'insieme, altre (come quella relativa al Progetto PRIUS) confermano che il cammino della storia — e della cultura in particolare — non può prescindere dalla comunità internazionale come punto di riferimento.

Tra le pagine dedicate all'Italia segnaliamo il rapporto sulla popolazione studentesca aggiornato all'a.a. '82-'83, così come quello (stimolante ed interlocutorio) sull'esame di ammissione ad Odontoiatria, primo esperimento di numero chiuso su base nazionale, mentre «L'altra faccia della crisi» ci riporta ancora — con qualche accento crudo — al problema della facoltà di Medicina in generale.

«L'Europa delle Università», Italia-mondo, CEE-ACP, università mediterranee... e così via. Al di là della realtà dinamica della cooperazione, un altro aspetto viene, anche questa volta, indagato su «UNIVERSITAS»: ed è quello che riguarda il senso stesso della istituzione, quella «Misión de la Universidad» che, ipotizzata da un grande universitario, Ortega y Gasset, non ha, tuttora, perso il suo mordente.