

UNIVERSITAS

STUDI E DOCUMENTAZIONE DI VITA UNIVERSITARIA

10

Anno IV
ottobre-dicembre 1983
Fratelli Palombi Editori

Autonomia e programmazione

Montalenti/Quagliarello/Romanzi/Rey/Cappelletti/Petrocchi

Tra servizio ed offerta di cultura

De Rita

Il piano biennale

Zuliani

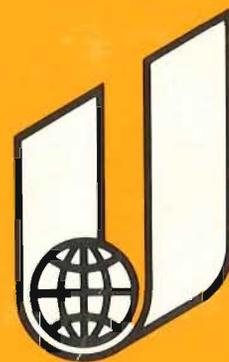
Decisione politica e pianificazione in Europa

Lindner

Profilo dello studente di Magistero a Palermo

Facoltà e scuole di giornalismo

Il dialogo euroafricano





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/Programmazione e autonomia

L'università fra servizio ed offerta di cultura
di Giuseppe De Rita 3

Il piano biennale
di Alberto Zuliani 6

Decisione politica e programmazione amministrativa nell'istruzione superiore
di Ute Lindner 19

Giro di opinioni in due round
(Montalenti, Quagliariello, Romanzi, Rey, Capelletti, Petrocchi)
a cura di Emanuele Lombardi 27

Termini conciliabili?
di Felice Froio 31

NOTE ITALIANE

Il dottorato di ricerca ed i soggiorni di studio all'estero
di Sebastiano Genovese 33

DIMENSIONE MONDO

Interuniversity cooperation and development
by Asavia Wandira 37

Agreed minute of the Italian-Ugandan talks on cooperation 43

Facoltà e scuole di giornalismo
di Giuseppe De Lucia Lumeno 44

RASSEGNA

Innovare per sopravvivere
Intervista a Paolo Fasella 47

L'Europa divisa sulla ricerca scientifica 50

Identikit del ricercatore italiano 51

Canada: i fondi '83-'84 51

ORGANISMI INTERNAZIONALI 53

UNESCO. 1ª Riunione del Bureau del Comitato regionale per l'applicazione della Convenzione Regione Europa sul riconoscimento dei titoli accademici - CONSIGLIO D'EUROPA. Riunione dei responsabili dei Centri Nazionali di equivalenza (L'Aja) - Riunione sulla mobilità universitaria (Madrid) - CEE. Comitato istruzione - Centri di informazione sul riconoscimento accademico dei diplomi e dei periodi di studio - ONU. L'Università per la pace in Costa Rica - AUPELF. La cooperazione tra Istituti di lingua francese e PVS

L'ANGOLO DELLE RICERCHE

Lo studente di Magistero a Palermo.
Rapporto '82-'83
di Giuseppe Zanniello 56

CRONACHE CONGRESSUALI

U 2000: una grande assise europea 61

Le regioni italiane ed il diritto allo studio 65

Tra Italia e Germania: integrazione e identità culturale
di Amedeo Lauria 66

COMMENTI DI GIURISPRUDENZA

a cura di Ida Mercuri e Guido Romano 69

ATTIVITA' PARLAMENTARE E AMMINISTRATIVA

Le iniziative governative
di Fabio Matarazzo 71

Fonti integrative o alternative di finanziamento
di Alberto Barettoni Arleri 76

DOCUMENTAZIONE/Due circolari sui programmi comuni CEE 80

Lettera circolare sulle prestazioni professionali e le collaborazioni scientifiche retribuite 81

BIBLIOTECA APERTA

LIBRI
a cura di Raffaello Masci 82

RIVISTE 83

BIBLIOGRAFIA/Formazione permanente 85

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

Programmazione e autonomia universitaria: questo il tema — di interesse spiccatamente interno alla situazione italiana — della rubrica «il Trimestre».

Con l'intervento (secondo nell'ordine) di Zuliani compiamo un viaggio — illustrato nelle più piccole svolte oltre che per tappe miliari — nell'Italia della programmazione universitaria: ed ecco i presupposti, ma soprattutto le procedure, ed i primi effetti registrati dal piano biennale per l'università. D'obbligo i riferimenti alla normativa più recente (febbraio 1980, Decreto n. 382 dell'11 luglio 1980 e legge 590/1982).

Ma guardiamo già «oltre» la singola risposta legislativa e la contingente realizzazione di un piano. Con De Rita ci troviamo nell'ambito di un diverso registro di riflessioni. Fare coordinamento delle risorse e graduale ricomposizione della frammentazione è impegno politico di rilievo, che ruota, però, ancora e prevalentemente su di un'ipotesi di razionalizzazione del servizio garantito dalle strutture universitarie. Ma a fronte della realtà viva e policentrica, complessa ed evolutiva come quella del nostro mondo, occorre, anche e soprattutto, altro: capacità di creare e irradiare nuova cultura. Non basta, in altri termini, ben programmare il servizio, ma bisogna garantire una offerta culturale innovativa, adeguata alla dinamica dell'attuale società.

Dopo un attento saggio informativo di Ute Lindner sulle diverse tipologie della programmazione amministrativa e delle strategie politiche offerte dall'esperienza di tre paesi (Francia, Germania Federale e Gran Bretagna), veniamo riportati alla situazione italiana con un dibattito aperto sulla falsariga di due domande: 1) È conciliabile (e come) una programmazione centrale con l'autonomia dei singoli atenei? 2) Nell'ambito della discussa realizzazione di un primo piano di sviluppo programmato per l'università italiana, qual è la sua posizione, ed entro quali limiti ritiene che la situazione economica del paese possa condizionare la vita accademica?

Rispondono — sfaccettando nei diversi risvolti il problema autonomia/programmazione, — alcune personalità di punta della cultura italiana: Giuseppe Montalenti, Presidente dell'Accademia Nazionale dei Lincei; Ernesto Quagliariello, Presidente del CNR; Carmine Alfredo Romanzi, Presidente della Conferenza Permanente dei Rettori Italiani; Guido Marco Rey, Presidente dell'Istituto Centrale di Statistica; Vincenzo Cappelletti, Direttore Generale dell'Istituto dell'Enciclopedia Italiana; Giorgio Petrocchi, Vicepresidente del Consiglio Universitario Nazionale.



L'università fra servizio ed offerta di cultura

di Giuseppe De Rita
*Segretario Generale del CENSIS -
Centro Studi Investimenti Sociali*

Avendo avuto modo di rileggere, per curiosità personale oltre che per impegni professionali, le varie carte elaborate negli ultimissimi anni sui problemi della programmazione universitaria mi sono convinto di due cose apparentemente contraddittorie: la prima è che risulta ormai molto alto e sofisticato il livello dei riferimenti e degli schemi di programmazione, onestamente ben al di sopra delle esperienze programmatiche di periodi passati e di settori diversi; la seconda è che la sofisticazione dei riferimenti e degli schemi, essendosi concentrata sulla funzione di servizio delle università ha in pratica messo in secondo piano e, temo, fatto deperire la funzione di offerta, di irradiazione, di innovazione culturale che le università comunque devono o almeno dovrebbero esplicare, specie in questa delicata fase evolutiva della nostra società. Cercherò di seguire il filo di questa duplice convinzione, nella forma più sintetica possibile. E parto dalla valutazione molto positiva che mi sembra dover dare sul materiale che si

è andato accumulando in questi ultimi tempi sull'argomento, siano essi documenti ufficiosi, ricerche, atti di convegni, articoli vari. Da antico programmatore scolastico non solo mi ritrovo bene, ma apprezzo la puntualità degli schemi di riferimento:

— sull'utenza e sulla previsione quantitativa di essa;

— sulle logiche di risposta nell'espansione delle strutture, sia edilizie che didattiche (con particolare riferimento alla definizione di standards articolati e sofisticati per il calcolo dei rapporti superficie/studenti ed alla ricerca dei modi per far fronte allo squilibrio fra grandi e piccole sedi in materia di strutture didattiche);

— sulla progressiva soluzione dei problemi dei docenti, problemi nati ed incancreniti nel peso troppo forte e confuso del precariato accumulatosi nel corso degli anni '70;

— sulla tendenziale differenziazione della politica universitaria (in termini di territorio, dimensioni organizzative, discipline, ecc.) in vista di una progressiva coerenza con la diver-

Accanto all'impegno di gestire e programmare risorse, di ricomporre il frammentario, un'altra sfida è lanciata all'università italiana: creare ed irradiare nuova cultura.

sità sostanziale dei veri bacini e fasce d'utenza;

— sulla crescita di spazi di sperimentazione sia organizzativa che didattica (nuove tecnologie educative, cicli brevi, ecc.) e sulla stessa crescita di modelli di governo complessivo delle sedi universitarie (dalla riflessione sulla funzione delle Facoltà a quella sulla funzione del Consiglio d'amministrazione).

Tutto quel che ho letto recentemente su questi vari aspetti mi sembra di alto livello e di ottima funzionalità al lavoro di programmazione e d'intervento. Evidentemente è cresciuta la qualità delle ricerche e degli studi in materia di sviluppo universitario; ma è evidente che è anche cresciuta la qualità e la finalizzazione del dibattito interno all'università, sempre meno preso dalle grandi questioni di principio e sempre più attento invece ai problemi di impostazione organizzativa dello sviluppo universitario.

Un fenomeno «oltre»

Cosa mi spinge, allora, a rimettere occhio e becco su un argo-

mento che non studio da qualche anno e su cui la qualità dell'approfondimento è andata avanti come ho dianzi scritto? Non sarebbe più corretto restare su approfondimenti specifici e puntuali (quali quelli che del resto al CENSIS stiamo facendo sugli standards edilizi) e lasciar perdere la tentazione di ritornare su problemi di riferimento generale del lavoro di programmazione universitaria? A queste domande credo di poter rispondere con tranquillità che proprio l'alto livello raggiunto dalle discussioni e dai documenti di programmazione universitaria garantisce che la base dell'intervento c'è ed è buona; e permette quindi di andare oltre nella riflessione politica e culturale sullo sviluppo universitario. Perché, e qui sta il punto più importante dell'attuale momento, lo sviluppo universitario è fenomeno e problema che va oltre — in termini di complessità politica e culturale — gli schemi usuali della programmazione, anche quelli meglio fatti.

Per essere più precisi, sembra a me che oggi, oltre i vari problemi che le leggi ed i piani di sviluppo universitari hanno risolto e stanno risolvendo, si vadano affermando esigenze di coordinamento e di innovazione che richiedono qualcosa di più, in termini politici e culturali, di un impegno puramente programmatico: esigenza di coordinamento politico delle risorse da destinare all'università; esigenze di coordinamento e ricomposizione della forte articolazione delle scelte individuali e delle attività scientifiche; esigenze di fare delle università delle sedi di nuova offerta culturale, di irradiazione di innovazione nella società.

Il policentrismo delle risorse

Anzitutto vi sono esigenze di coordinamento politico delle risorse. Sappiamo bene, anche per conoscenza dei documenti di programmazione, che le risorse per lo sviluppo universitario hanno varie fonti e varie sedi di potere: per l'edilizia c'è bisogno

di legge ad hoc; per i docenti provvede il bilancio della P.I.; per la ricerca concorrono le responsabilità finanziarie della P.I. e del CNR; per i diversi interventi di diritto allo studio sono competenti le regioni; per le regole organizzative ed operative della vita universitaria vale l'autonomia delle singole sedi. Un tale policentrismo di competenze e responsabilità può anche essere frutto e fattore di ricchezza del dibattito e dell'iniziativa dei vari soggetti implicati, ma può anche costituire una debolezza pericolosa del sistema, specialmente nel momento in cui esso deve avere la maggiore compattezza (di immagine, di peso politico, di logica evolutiva). I documenti programmatici possono dare una unità formale a tale policentrismo e postulare un continuo coordinamento politico delle diverse competenze; ma sappiamo tutti quanto siano poi impotenti, i documenti programmatici, a dettare vincoli reali al policentrismo ed a coordinare nel concreto i comportamenti delle varie sedi competenti. Occorre quindi che sulla base forte dei programmi vi sia un altrettanto forte rilancio di una politica dell'università, come unitario orientamento quotidiano del sistema nelle sue diverse componenti (di edilizia come di strutture, di docenza come di ricerca).

Una «società del frammento»

Un tale rilancio della politica dell'università ha il suo fuoco d'attenzione (almeno in termini di coordinamento) nell'esigenza di far fronte alla forte articolazione, quasi frammentazione, potrei dire, delle attività scientifiche e delle scelte individuali. In fondo non è difficile applicare all'università italiana d'oggi l'appellativo di «società del frammento» che abbiamo attribuire alla nostra complessiva realtà sociale. In fondo è del tutto evidente una forte differenziazione:

— delle dimensioni e delle strutture didattiche e scientifiche delle varie università;
— degli stessi riferimenti cul-

turali (64 diversi corsi di laurea, quattromila diverse discipline, ecc.);

— dei comportamenti degli allievi (quasi il 30% è fuori corso, quasi un terzo è già occupato a tempo pieno, oltre il 35% frequenta per meno di sei ore, ecc.);

— delle selezioni e delle scelte operate a livello di funzionamento quotidiano dell'attività didattica e scientifica (si è parlato di selezione «selvaggia» e di scelte «selvagge»); ed è anche del tutto evidente che la necessaria ricomposizione di tale differenziazione non può passare (come pensano alcuni) solo sulla strada della sperimentazione. È già stato notato, dal rettore Ruberti fin dal 1981, che la semplice sperimentazione organizzativa (specie quella relativa al dipartimento) non basta a coprire le complesse esigenze di ricomposizione della frammentazione, anzi «la istituzione dei dipartimenti pur essendo un'opera di ricomposizione del sapere, sia rispetto alle competenze che rispetto ai problemi, può avere, guardata nell'insieme, un effetto di scomposizione». La verità è che la frammentazione della realtà culturale universitaria non è fenomeno semplice e non è fenomeno risolvibile attraverso formule organizzative; occorre una riflessione più ampia ed approfondita, occorre una sperimentazione sempre più avanzata (capace cioè di seguire i bisogni reali che stanno sotto la frammentazione, senza bloccarsi su una ipotesi sola, sia essa pur accattivante come quella della organizzazione per dipartimenti), occorre una attenzione squisitamente politica alla possibilità di rendere unitario il governo complessivo del sistema universitario.

Sviluppo e innovazione

Ma, ed è l'ultima considerazione che vorrei fare, la tensione a dar senso e governo unitario allo sviluppo dell'università italiana ha bisogno anche e soprattutto di iniziativa di innovazione culturale. Fare coordinamento

delle risorse e fare graduale ricomposizione della frammentazione sono impegni politici molto importanti, ma ruotano ancora e prevalentemente su un'ipotesi di «razionalizzazione del servizio» garantito dalle strutture universitarie. La razionalizzazione è poca cosa come base di evoluzione di una realtà culturale complessa come quella universitaria, occorre sviluppo ed innovazione; e la funzione di servizio è poca cosa come base di legittimazione sociopolitica di una realtà organizzativa e finanziaria pesante come quella universitaria, occorre capacità di creare ed irradiare nuova cultura. Razionalizzare il servizio può, in altre parole, nascondere il pericolo di una subordinazione concettuale e di fatto dell'università italiana all'esistente: all'utenza esistente, ai poteri esistenti, al ruolo esistente.

Una istituzione culturale si qualifica per quello che ha da dire di nuovo, per la sua capacità di irradiare nuove idee e nuove conoscenze, per la sua tensione a garantire una «offerta» culturale adeguata ai problemi, espliciti e no, dell'attuale società. Viviamo infatti, noi popoli c.d. sviluppati, senza certezze se non quella del dover continuamente ricercare più che trasmettere, capire più che insegnare, immaginare il futuro più che appiattirsi al presente; può darsi che giuochi in questa affermazione la deformazione del ricercatore di professione, ma credo che sia destino oggettivo della cultura moderna quello di fare continua innovazione ed offerta culturale, anche a costo di dover rinunciare ad una parte della tradizionale patinatura di gravità accademica. È destino che tocchi le scienze naturali come quelle sociali, il lavoro sperimentale come quello di grande sintesi.

Quanta capacità di irradiare il nuovo?

Qual è, in questa prospettiva, la capacità dell'università italiana di operare in termini di offerta ed irradiazione di innovazione culturale? Francamente ritengo

che sia bassa, visto il peso condizionante che nel passato hanno avuto le scelte di «servizio» (orientate evidentemente più alla didattica che al lavoro di ricerca) ed i bisogni di razionalizzazione dei problemi aperti (da quelli del personale a quelli delle attrezzature). Ed è a questa sempre più bassa capacità di offerta ed irradiazione culturale che è forse da attribuire il declino dell'immagine e del ruolo sociale (sotto sotto della stessa legittimazione sociopolitica) dell'università nel nostro paese. L'opinione pubblica, ed anche quella politica, hanno visto sorgere centri di ricerca, istituzioni culturali, facoltà private, addirittura intellettuali isolati, capaci di fare nuova offerta culturale, di elaborare ed irradiare il nuovo; magari si trattava di strutture molto specifiche e limitate, ma avevano comunque dalla loro il senso di irradiare o poter irradiare nuova cultura, nuove conoscenze, nuove logiche di riflessione ed immaginazione, nel momento in cui le strutture universitarie dovevano fare i conti con la loro funzione sempre più di massa, sempre più di servizio, sempre più di trasmissione delle conoscenze, sempre più di consolidamento (e non innovazione) della cultura collettiva.

Nel momento in cui leggi e programmazione avviano a soluzione gli scompensi accumulatisi negli anni nella crescita tumultuosa della funzione di servizio delle nostre università, è possibile e necessario riproporre il problema della offerta di innovazione culturale che esse possono e debbono fare. Certo c'è una silenziosa rivoluzione culturale da fare per rendere l'università capace di garantire offerta ed irradiazione culturale, dopo tanti anni di rinserramento sulle proprie logiche antiche e sui propri problemi di espansione quantitativa e di razionalizzazione organizzativa. Ma, facendo capo alle risorse di ricerca e di innovazione che ci sono in tante zone dell'università italiana, una tale rivoluzione è da considerarsi possibile.

Coordinamento delle risorse, ri-

composizione della frammentazione, rilancio della capacità di offerta ed irradiazione culturale; questi i tre impegni politici che si presentano emergenti nel panorama della vita e dello sviluppo universitario italiano. Sono impegni, come si è visto, di tipo squisitamente politico, che quindi non mettono in discussione gli impegni e le decisioni di piano, vanno solo oltre di essi, forse anche con qualche tentazione di fuga in avanti. Ma è non poco merito, lo ripeto, delle attuali esperienze di programmazione universitaria quello di tranquillizzare sul processo di razionalizzazione in corso e di permettere, quindi, anche un po' di sguardo verso gli impegni successivi.



Il piano biennale

di Alberto Zuliani

Ordinario di statistica nell'Università di Roma

La programmazione universitaria ha trovato espressione normativa nella legge n. 28 del 21 febbraio 1980 e successivamente nel DPR delegato n. 382 dell'11 luglio 1980. In quest'ultimo testo è espressamente richiamata in tutti i casi che implicano scelte sulle risorse (artt. 30, 69, 70, 75), oltretutto nell'art. 2, riguardante i piani di sviluppo ed il piano biennale transitorio. La norma prevede che essi siano elaborati dal Ministro, raccolti i pareri e le indicazioni necessarie; il Ministro individua i settori disciplinari da sviluppare, sulla base di parametri ancorati per un verso alla domanda sociale e a *standard* di efficienza e, per l'altro, ad esigenze economiche e sociali e di ricerca del paese. In tutti i casi, il potere/dovere d'impulso, di direttiva e di decisione è del Ministro, in quanto portatore di interessi generali del paese. Egli stabilisce collegamenti con gli altri Ministri responsabili per l'impegno delle risorse ed esercita il suo compito avvalendosi del Consiglio Universitario Nazionale quale organismo di consulenza (i pareri del CUN in questo ambito, al contrario di altri, non sono mai vincolanti). Successivamente, il dispositivo dell'art. 2 è stato integrato (Legge

n. 590 del 14 agosto 1982: Istituzione di nuove università; art. 1, 1° c.) con la previsione che il piano quadriennale, anziché essere adottato dal Ministro per la P.I., è approvato dal Consiglio dei Ministri, su proposta del Ministro della P.I., sentito il parere delle competenti Commissioni permanenti del Senato della Repubblica e della Camera dei Deputati.

Già nel gennaio 1982, l'interesse sul problema, al livello dell'esecutivo, veniva riaperto da un documento, elaborato da un'unità di consiglio mista «Presidenza del Consiglio dei Ministri — Ministero della Pubblica Istruzione» (1), che veniva sottoposto all'attenzione dei Ministri del Bilancio e per il Coordinamento della ricerca scientifica e tecnologica, oltretutto del CUN.

Si sottolineava, in quel documento, che la disciplina definita con il DPR 382/1980 allineava la

1) Presidenza del Consiglio dei Ministri, **Criteri di riferimento per la distribuzione di posti di ricercatore, di docente e di dottore di ricerca, in relazione alle esigenze di sviluppo economico e sociale del paese**, dattiloscritto, Roma, 4 gennaio 1982.

Un itinerario circostanziato nel mondo della programmazione universitaria italiana: presupposti, procedure, primi effetti alla tappa del piano biennale. Senza escludere le prospettive.

situazione italiana a quella dei *partners* europei, rendendo possibile l'avvio di processi di programmazione nel settore universitario che negli altri paesi già costituivano un patrimonio consolidato. Venivano anche considerate le tendenze trasformative che in essi si erano manifestate nell'ultimo decennio e l'introduzione di controlli e correzioni rispetto all'andamento spontaneo (cosiddetta «domanda sociale») delle iscrizioni al sistema di istruzione superiore. Essenzialmente, ciò era avvenuto attraverso forme diversificate di limitazione degli accessi, e/o l'apertura di canali di istruzione superiore extra-universitari, e/o una politica di attribuzione delle risorse (umane e finanziarie), atta a consentire una modificazione diversificata degli *standard* di efficienza (tipicamente il rapporto studenti/docenti) nei differenti settori disciplinari. Nel Regno Unito, ad esempio, il numero dei docenti non era aumentato in assoluto; la manovra selettiva aveva provocato una riduzione del peso dei docenti del settore letterario ed artistico ed un aumento, di converso, per il raggruppamento medico-scientifico-tecnologico. Fenomeno analogo e ancora più pronunciato si era regi-

strato nella Repubblica Federale Tedesca, dove si era avuto un vero e proprio blocco del personale del gruppo letterario (con un peggioramento del 40% del rapporto studenti/docenti), a fronte di un aumento complessivo dei docenti di 13.000 unità (+ 20%) che aveva fatto crescere di peso le aree di scienze, ingegneria, economia e in parte medicina.

Il documento di cui si parla risentiva del dibattito avviato, appena qualche mese prima, da una conferenza dell'OCDE sulle politiche per l'istruzione superiore negli anni '80 (2). In quella sede, si era posto l'attenzione e sottolineato le preoccupazioni su alcuni specifici temi: gli accessi, i finanziamenti, il sistema di governo, etc. E si era registrato un disagio di fondo, riconducibile alla difficoltà di attribuire all'università un ruolo nella società in un periodo nel quale l'evoluzione di quest'ultima è guidata da esigenze contraddittorie: quella di essere largamente indirizzata da politiche macroeconomiche restrittive per rallentare l'inflazione e controllare le bilance dei pagamenti; d'altra parte, quella di sviluppare la politica sociale per controbilanciare le tensioni provocate dalle politiche restrittive. Ma come è possibile attenuare in termini di politica sociale le tensioni alimentate dalle politiche restrittive se queste ultime si concretano in tagli dei fondi da cui la politica sociale attinge? D'altra parte, come è possibile dare ruolo propulsivo alla politica di istruzione superiore, come chiederle nuovi compiti in una situazione di crescente disoccupazione che tocca fortemente la

2) OCDE, **Intergovernmental Conference on Policies for Higher Education in the Eighties**, Paris, 12-14 ottobre 1981. Più recentemente, un gruppo di ricerca finanziato dal Ministero della Pubblica Istruzione ha desunto in modo stringente le implicazioni, per l'Italia, delle tendenze poste in luce e prospettate nel corso della conferenza. Vedi Bruno S. et al., **Le politiche dell'Istruzione superiore negli anni '80: l'Italia in un contesto internazionale**, dattiloscritto, marzo 1983.

stessa forza lavoro intellettuale?

In questo quadro, emergeva una ripresa di interesse per la programmazione nell'ambito delle politiche educative, intesa come strumento di miglioramento nell'uso di risorse prospettivamente scarse e si assisteva contemporaneamente ad una caduta di tono del linguaggio programmatico, più attento ad obiettivi parziali che a proposizioni solenni, ad interventi interstiziali, che a strategie onnicomprensive. Peraltro, questa caduta di tono ha anche connotati positivi, se la programmazione risulta più attenta alla concretezza di un ristretto numero di obiettivi parziali; se sostituisce alle proposizioni, spesso vuote di significato, disegni informati di possibili realizzazioni; se si pone il problema della concreta fattibilità degli interventi.

Chiaramente, il pericolo di avviare soluzioni parziali, contraddittorie esiste e va fronteggiato (3). Tuttavia, si tratta di sostituire ad un processo che tende ad evitare le incongruenze in virtù della coerenza rispetto ad un sistema di obiettivi generalissimo e spesso scarsamente specificato, un diverso sistema di controllo, basato su un'analisi relativa ad una molteplicità di opzioni trasformatrici, ben specificate dal punto di vista operativo e ripetute a diversi stadi. Del resto non mancano, anche in questa impostazione, richiami a principi generali: aumento della flessibilità del sistema, sua articolazione, saturazione delle risorse già acquisite; ai quali si aggiunge quello di massimazione delle relazioni tra sistema di istruzione superiore e resto della società.

Si tratta di principi che attengono più al metodo che al merito. Il principio della flessibilità, in particolare, è allo stesso tempo una misura della nostra ignoranza sulle linee evolutive dei

3) Vedi, ancora, il lavoro di Bruno et al., già citato, da cui sono tratte molte delle argomentazioni presentate in questo paragrafo.

processi trasformatrici e dell'importanza che viene riconosciuta alla loro rapidità e imprevedibilità. Il principio dell'articolazione deriva dalla consapevolezza che le società moderne diventano via via più complesse, perdendo di omogeneità e ponendo l'esigenza di dare risposte diversificate a domande spesso profondamente diverse. Il principio della saturazione si basa sul riconoscimento delle dimensioni che assume il problema dell'efficienza, in condizioni di impiego di risorse difficilmente reversibili e per di più scarse. L'ultimo principio sottolinea l'importanza di stabilire delle connessioni, prima di tutto conoscitive, con la società.

Piani di sviluppo e piano biennale

Le attività da avviare relativamente alla predisposizione dei piani di sviluppo sono delineate con chiarezza dal DPR 382/1980 e dalla L. 590/1982. Una loro schematizzazione è descritta nel prospetto 1. In merito al piano biennale, invece, le indicazioni sono assai scarse. È lecito ritenere che esso debba ispirarsi alle linee previste per i successivi piani di sviluppo, più per gli aspetti contenutistici che per quelli di procedura (4). Su alcuni problemi appare opportuno riflettere (5) (i riferimenti sono alla procedura descritta nel prospetto 1).

4) Non sarà inutile richiamare l'attenzione sulla natura transitoria e congiunturale del piano biennale.

5) Vedi, oltre il lavoro di Bruno et al., Zuliani A., «Piano biennale e quadriennale di sviluppo universitario», **Relazione al Convegno Nazionale su «La programmazione nelle Università»**, Alghero, 14-15 maggio 1983 ed, inoltre, Zuliani A., «Programmazione universitaria e piano biennale», **Economia, Istruzione e formazione professionale VI**, 20, 1983. A questo ultimo articolo è largamente ispirata la prima parte del presente lavoro.

Prospetto 1 — Procedura e tempi (a) per il piano di sviluppo (quadriennale)

- 1) Il Ministro del Bilancio **si concerta** con quelli del Tesoro, delle Finanze e per il Coordinamento della ricerca scientifica e tecnologica
- 2) e **propone** al CIPE un'ipotesi di vincolo di entrata
- 3) che il CIPE **formula**.
- 5) il Ministro della Pubblica Istruzione **elabora uno schema** di piano di sviluppo
- 6) che invia alle Università. [—6]
- 7) Queste lo trasmettono alle Facoltà
- 8) che lo sottopongono al **parere** dei corsi di laurea, i quali **esprimono** al contempo **pareri** per le richieste di nuovi posti di professore di ruolo, sulla base dei raggruppamenti CUN.
- 9) Le Facoltà
 - a) **esprimono osservazioni** sullo schema di piano di sviluppo,
 - b) **formulano richieste** per nuovi posti di professore di ruolo,
 - c) **danno informazioni** varie che devono essere predisposte in tempi definiti.
- 10) Gli organi di ateneo ricevono tutto ciò e lo integrano con le loro **osservazioni**,
- 11) inviano il tutto al Ministro della Pubblica Istruzione [—3]
- 12) che lo manda al CUN;
- 13) il CUN esprime su ciò un **parere**, rinviando al Ministro della Pubblica Istruzione. [—1]
- 14) Il Ministro della Pubblica Istruzione sente il **parere** delle Commissioni Pubblica Istruzione del Senato e della Camera
- 15) e **propone** lo schema al Consiglio dei Ministri che lo **approva**.
- 16) Il Ministro della Pubblica Istruzione **assegna** i posti **sulla base** del piano (ma il piano non si occupa soltanto di posti).

(a) Entro parentesi quadre, il tempo (in mesi) dall'inizio, definito dall'attività (16), del quadriennio di sviluppo programmato.

Fonte: Bruno S. et al., *Le politiche dell'istruzione superiore negli anni '80: l'Italia in un contesto internazionale*, dattiloscritto, marzo 1983.

Con le attività 1 ÷ 3 si vuole stabilire il vincolo massimo di risorse finanziarie disponibili. Alla messa a punto delle «ipotesi» di vincolo, viene chiamato anche il Ministro per il Coordinamento della ricerca Scientifica e tecnologica; ciò fa pensare che la questione venga posta anche in termini di «merito», cioè di opportunità di destinare

un certo ammontare di risorse allo sviluppo delle università, per ragioni che hanno a che fare con la produttività sociale ed economica di tale tipo di spesa. Ciò spiegherebbe anche perché sia il Ministro del Bilancio ad assumere l'iniziativa, ponendo in contrapposizione da un lato il Ministro del Tesoro e dall'altro quello della Ricerca Scientifica.

Non si capisce, allora, perché il Ministro della Pubblica Istruzione non compaia già in questa fase, essendo egli, almeno alla pari con quello della Ricerca Scientifica, in grado di argomentare il merito della spesa per l'istruzione superiore. L'attività 4 prevede che il CUN da un lato formuli i raggruppamenti di discipline, da usarsi successivamente come blocchi di riferimento per l'attribuzione dei posti di professore, dall'altra indichi i criteri oggettivi (?) per la ripartizione dei nuovi posti fra le facoltà.

Nei limiti in cui il piano di sviluppo ha il compito di individuare «i settori disciplinari da sviluppare» (DPR 382/1980, art. 2, 2° c.), occorre pervenire a dei raggruppamenti che costituiscano delle vere e proprie aree di programmazione, cioè degli insiemi omogenei (o degli elementi potenziali di insiemi omogenei) da poter assoggettare, in blocco, a ipotesi specifiche e differenziate di sviluppo quantitativo.

L'individuazione di tali aree esige ricerche preliminari e consultazioni adeguate con l'insieme dei soggetti che sono in grado di illuminare, in vario modo, i rapporti tra le materie ed i fabbisogni di cui si è detto. Tra questi soggetti vi è anche l'ambiente accademico e, per esso, il CUN. In generale, non dovrebbero essere utilizzati a fini programmatori i raggruppamenti di discipline definiti relativamente ai concorsi.

Più ambiguo e pericoloso appare il fatto che al CUN si chieda di indicare «criteri oggettivi» per la ripartizione dei nuovi posti fra le facoltà. Se la norma venisse interpretata in senso stretto, il Ministro sarebbe spogliato delle prerogative inerenti alla formazione del piano per quanto riguarda la attribuzione dei posti. Ad esempio, se il CUN stabilisse che la ripartizione debba avvenire rigidamente sulla base del numero degli studenti ovvero del peso assunto nel passato dall'organico delle facoltà, il Ministro non potrebbe operare alcun intervento selettivo per tener conto della diversa

importanza economica, tecnologica e sociale di determinanti settori disciplinari. La sua discrezionalità e il ruolo degli altri ministri che con lui sono chiamati a collaborare nella predisposizione del piano verrebbero ad essere fortemente menomati, contraddicendo il principio generale secondo il quale, in materia di programmazione, è il Ministro ad avere l'iniziativa ed il CUN ad essere sede di consultazione non vincolante.

Di non minore e altrettanto pericolosa importanza è il fatto che i criteri di ripartizione siano riferiti alle facoltà. Se devono prevalere le scelte di settore giudicate prioritarie sulla base dell'ottica della collettività, l'attribuzione dei posti deve conseguentemente avvenire in relazione a tali settori. L'attribuzione per facoltà non vincolata ad aree lascerebbe le facoltà stesse libere di distribuire i posti ricevuti sulla base di una propria valutazione che potrebbe non avere più nulla a che fare con le ragioni per le quali i posti erano stati attribuiti.

Non a caso, uno dei documenti del CUN sui criteri per la ripartizione dei posti di professore di ruolo (6) correttamente considera che la scelta dei settori da incentivare debba riflettere priorità socio-economiche dettate da interessi nazionali (che si pongono quindi, prima di tutto, in un ambito extra-universitario) e suggerisce un'applicazione dei parametri distributivi per aree disciplinari e «non più nella maglia stretta delle facoltà». In quanto a tali parametri, il documento si limita giustamente ad articolare il dettato normativo, mantenendosi così sul piano di un orientamento politico che rinvia agli organi tecnici del Ministero la precisazione dei criteri più strettamente operativi e la soluzione dei numerosi problemi connessi.

6) Consiglio Universitario Nazionale, **Criteri per la ripartizione dei posti di professore di ruolo (fascia ordinari e fascia associati)**, Roma, 18 novembre 1982.

Il decreto relativo al piano biennale

Con il D.M. 22 giugno 1983, il Ministro della Pubblica Istruzione ha definito il piano biennale di sviluppo universitario, ripartendo fra le facoltà e gli istituti universitari 3.000 posti di ruolo (1.000 di prima fascia — professori ordinari — e 2.000 di seconda fascia — professori associati). Si è trattato del primo rilevante atto di programmazione universitaria, atto non più rinviabile (7) per due ordini di motivi. In primo luogo, perché il piano biennale avrebbe dovuto coprire il periodo 1981-82 (8); in secondo luogo, perché si voleva che le facoltà potessero avvalersi dei nuovi docenti a partire dal 1° novembre 1984. Il decreto ha tenuto conto di un ulteriore vincolo, relativo all'oggetto. Esso ha operato sulla sola risorsa «personale docente».

Quanto al numero dei posti di ruolo (1.000 per ordinario e 2.000 per associato) distribuiti fra le facoltà, le considerazioni che seguono serviranno a motivarne la determinazione.

Per le esigenze dell'intero decennio 1980-1990, erano disponibili meno di 3.500 posti di ordinario. Infatti, l'organico a regime è di 15.000 unità e risultavano già assegnati alle facoltà 11.536 posti. Di questi ultimi, erano scoperti 2.653 posti, che pure avrebbero potuto essere messi a concorso.

Per la fascia dei professori associati, i posti da destinare a concorso libero nel decennio sono 6.000. D'altra parte, l'inquadramento degli idonei nella prima tornata di giudizi (12.855 unità) è sfuggito ad ogni logica

7) Ciò ha peraltro influito sulla possibilità di disporre di un compiuto quadro informativo. Ad esempio, alla data del 24 maggio 1983, alla quale è stata rilevata la situazione operativa delle sedi, risultavano perfezionate 9.637 chiamate relative a professori associati, su 12.855 dichiarati idonei.

8) Ad esso dovranno seguire due piani quadriennali che erano previsti rispettivamente per i periodi 1983-86 e 1987-90.

di programmazione, settoriale e territoriale. Analogamente, avverrà per gli idonei nella seconda tornata (presumibilmente altre 3.500-4.000 unità). In realtà, gli inquadramenti già effettuati hanno svantaggiato fortemente le piccole sedi. L'interesse, allora, era duplice: da un lato, occorreva garantirsi sufficienti margini di manovra per interventi di riequilibrio da attuare mediante i due piani quadriennali; dall'altro, sembrava opportuno mantenere la disponibilità di un congruo numero di posti per l'ultima tornata concorsuale. Infatti, essa sarà l'unica alla quale potranno presumibilmente partecipare, nel periodo dei piani, i ricercatori reclutati mediante concorso libero.

Quanto ai criteri distributivi si è partiti da due premesse e sono state definite tre opzioni di fondo.

La prima delle due premesse era che occorreva svincolarsi dalla logica ingabbiante di riferire l'allocatione delle risorse prevalentemente, o peggio esclusivamente, al numero degli studenti. Tale parametro programmatico può considerarsi valido in un periodo di accentuata espansione, ma diventa assai discutibile in un momento di tendenziale declino della domanda di istruzione superiore ed in concomitanza con una politica restrittiva relativamente agli interventi sul sistema educativo.

La seconda premessa era che non si può prescindere dalla domanda del mercato relativa alla forza lavoro provvista di titolo di studio superiore (9).

Ed ecco le tre opzioni:

— prestare particolare attenzione alle piccole sedi, spesso in precedenza trascurate poiché dotate di scarso potere contrattuale, ed alle nuove sedi ed istituzioni;

9) È chiaro che il problema va affrontato principalmente in termini di programmazione degli accessi, ma è troppo serio perché qualsiasi strumento possa essere lasciato inutilizzato.

— avviare uno spostamento di risorse dal settore umanistico a quello scientifico-tecnologico (10);

— nell'ambito di comparti disciplinari ampi, indirizzare la distribuzione dei posti di ruolo nelle aree scientifiche avanzate rispetto a quelle più tradizionali (11).

Accanto a questa base di orientamento programmatico, si ponevano alcuni ulteriori specifici indirizzi e complementazioni informative. Per le seconde, ad esempio, l'esito di precedenti tornate concorsuali. Sempre per esemplificare, non è stato irrilevante conoscere che, per 24 cattedre di «sociologia generale» messe a concorso nel 1980, vi furono soltanto 13 vincitori.

Un indirizzo specifico era di destinare quanto meno risorse possibile alle facoltà di magistero, non soltanto in relazione al difficile assorbimento da parte del mercato del lavoro dei laureati di tali facoltà, ma soprattutto poiché esse saranno oggetto di uno specifico intervento in sede di primo piano quadriennale di sviluppo. L'intervento sarà correlato con le modalità di formazione universitaria da prevedere per i maestri elementari e con la progettata quinquennalizzazione del corso di laurea in psicologia.

Un risultato desiderato era di

10) Opzione già presente nella assegnazione di cattedre effettuata nel 1979 e che si espresse allora in un correttivo del 20% in favore delle facoltà scientifiche.

11) Come si avrà modo di constatare al successivo punto 12, alcuni settori disciplinari (ad esempio fisica, matematica, ingegneria, etc.) sono stati qualificati con due aggettivi, «tradizionale» oppure «avanzato», comprendendovi — come è ovvio — differenti discipline. Poiché ai settori «avanzati» si è assegnato un tasso di crescita superiore che ai corrispondenti settori «tradizionali», ciò dovrebbe provocare una tendenza degli aspiranti a presentarsi a concorsi per discipline di maggiore prospettiva e sperabilmente ad orientarvi la successiva attività di ricerca, se già questo non avvenga.

mobilizzare, fino a giungere a livelli di giacenza effettivamente frizionali, i posti di professore ordinario già disponibili presso le facoltà e che risultavano ancora inutilizzati (in tutto 2653, al 24 maggio 1983). Infine, si è convenuto che si dovesse procedere con gradualità. Come si vede, si tratta di un'operazione complessa e d'altronde è tale qualsiasi iniziativa programmatica.

I 3.000 posti di ruolo sono stati considerati complessivamente, a prescindere dalla loro articolazione sulle due fasce di docenti (12). 649 posti (poco più di un quinto dei complessivi) sono stati assegnati alle facoltà senza alcun vincolo, in modo da avviare la copertura delle esigenze didattiche minimali: si tratta di garantire agli studenti la possibilità di percorrere correttamente almeno il piano di studi statutario; di questa preliminare ripartizione si sono avvantaggiate soprattutto le piccole sedi. I residui 2.351 posti sono stati assegnati, in misura differenziata, a tre aree (comprendenti ciascuna più settori) disciplinari, cosiddette a sviluppo normale, accelerato e spinto. Ad un'altra area, definita a sviluppo bloccato (13), si è ritenuto che potesse essere indirettamente assicurata una moderata residua evoluzione, proprio con l'attribuzione dei posti tendenti a coprire i fabbisogni didattici minimali, ove rilevassero per essa (14).

12) Era questa l'indicazione data dal CUN, nel parere citato alla nota (6), allorché suggeriva «la contestualità della programmazione e la globalità di valutazione per le due fasce di professore ordinario e professore associato».

13) Molto scalpore ha suscitato l'uso di tale nomenclatura, da molti ritenuta offensiva; come pure l'aggettivazione «tradizionale» ed «avanzato», alternativamente proposta per alcuni settori disciplinari (cfr. la nota (11)).

14) La presunzione trovava sostegno nel fatto che nei settori a sviluppo bloccato comparivano molte delle discipline basiliche di diversi corsi di laurea.

In particolare, per l'area a sviluppo normale è stato previsto un incremento del numero dei posti già coperti intorno al 12%; per l'area a sviluppo accelerato, del 20%; per quella a sviluppo spinto, del 31%. Tali tassi di aumento sono stati riferiti a tutti i settori disciplinari rispettivamente compresi nelle tre aree (per le ultime due, i tassi tengono conto anche dei posti non univocamente indirizzati; in totale, 206). I posti risultati da tale preliminare distribuzione sono stati ripartiti tra i diversi tipi di facoltà statali proporzionalmente alla presenza di docenti negli specifici settori disciplinari.

L'assegnazione alle sedi, nell'ambito di uno stesso tipo di facoltà è stata effettuata in relazione a due parametri, utilizzati con uguale peso: numero di studenti iscritti; carico di studenti per docente. In altri termini, sono state privilegiate le facoltà con maggiore carico didattico.

In ciascuna sede, le assegnazioni sono state ripartite fra professori ordinari e associati, tentando di riequilibrare il rapporto fra gli appartenenti alle due fasce nelle facoltà e sul territorio. Un punto cruciale è certamente l'individuazione delle quattro aree a sviluppo differenziato. Intanto, eccone il dettaglio:

— l'area a sviluppo bloccato comprende i seguenti settori: giuridico generale; storico e delle culture antiche; letteratura; linguistiche varie; sociologia; antropologia; filosofia; psicologia; geografia; architettura; — l'area a sviluppo normale comprende: veterinaria, cliniche e area medica tradizionale; matematica tradizionale; farmaceutica tradizionale; geologico-mineraria; ingegneria tradizionale; giuridica pubblica; didattica e pedagogia; biblio-organizzativa; spettacolo e musica;

— l'area a sviluppo accelerato comprende: fisica tradizionale; chimica; biochimica; farmaceutica industriale; geofisica; botanica; zoologia; agricoltura e alimentazione; matematica; aereo-

Tab. 1 - Posti di ruolo, I e II fascia, presso le Facoltà e gli istituti di istruzione universitaria, prima e dopo il D.M. 22.6.1983 (a)

FACOLTÀ	Posti di ruolo prima del D.M. 22.6.1983						Posti di ruolo dopo il D.M. 22.6.1983					
	I fascia		II fascia		Totale		I fascia		II fascia		Totale	
	Numero	%	Numero	%	Numero	%	Numero	%	Numero	%	Numero	%
Agraria	397	3,8	363	3,6	760	3,7	457	4,0	507	4,2	964	4,0
Medicina Veterinaria	192	1,8	213	2,1	405	2,0	222	1,9	261	2,1	481	2,0
Ingegneria (b)	1372	13,0	1262	12,4	2634	12,7	1554	13,5	1662	13,6	3216	13,6
Architettura	340	3,2	321	3,1	661	3,2	354	3,1	370	3,0	724	3,0
Medicina e Chirurgia	2205	20,9	2350	23,1	4555	22,0	2353	20,4	2747	22,6	5100	21,6
Farmacia	292	2,8	398	3,9	690	3,3	337	2,9	483	4,0	820	3,5
Scienze Mat. Fis. e Naturali	1878	17,8	2203	21,6	4081	19,7	2183	18,9	2688	22,1	4871	20,5
Chimica industriale	32	0,3	47	0,5	79	0,4	37	0,3	58	0,5	95	0,4
Economia e Commercio (c)	689	6,5	531	5,2	1220	5,9	739	6,4	638	5,2	1377	5,8
Scienze politiche	336	3,2	344	3,4	680	3,3	348	3,0	375	3,1	723	3,0
Sociologia	15	0,1	13	0,1	28	0,1	15	0,1	13	0,1	28	0,1
Giurisprudenza	822	7,8	281	2,8	1103	5,3	835	7,2	294	2,4	1129	4,8
Sc. Statistiche Dem. e Att.	57	0,6	51	0,5	108	0,5	70	0,6	67	0,5	137	0,6
Lettere e Filosofia (d)	1100	10,4	1089	10,7	2189	10,6	1173	10,2	1219	10,0	2392	10,1
Lingue e letterature straniere (e)	145	1,4	110	1,1	255	1,2	166	1,4	144	1,2	310	1,3
Magistero	650	6,2	581	5,7	1231	5,9	667	5,8	615	5,1	1282	5,4
Altre (f)	24	0,2	20	0,2	44	0,2	36	0,3	36	0,3	72	0,3
TOTALE	10546	100,0	10177	100,0	20723	100,0	11546	100,0	12177	100,0	23723	100,0

(a) Per i professori di I fascia, si tratta dei posti complessivi, coperti e non coperti. Qui e nelle successive tabelle, i dati riferiti a prima del D.M. 22.6.1983 sono in realtà più aggiornati. Tuttavia, essi non differiscono sostanzialmente da quelli presi a base dalle decisioni programmatiche.

(b) Compresa la Scuola di Ingegneria Aerospaziale.

(c) Compresa Economia Marittima, Scuola di Statistica, Scienze Economiche e Sociali, Scienze Politiche e Bancarie.

(d) Compresa le Scuole per archivisti e paleografi, per archivisti e bibliotecari, di filologia musicale e di studi islamici.

(e) Compresa lingue e letterature straniere moderne e scuola superiore interpreti e traduttori.

(f) Scienze nautiche e le due scuole di Pisa.

nautica; tecnologie meccaniche, elettriche e fluide; ingegneria sanitaria; epidemiologia; statistica; economia, gestione, programmazione del territorio; restauro beni culturali;

— dell'area a sviluppo spinto fanno parte: biochimica industriale; fisica e chimica dello stato solido e tecnologie connesse; informatica; analisi dei sistemi; tecnologie delle comunicazioni; aerospaziale.

Il fondamento deriva da posizioni definite in alcune sedi politiche e tecniche. Per quanto attiene alle sedi politiche, tali posizioni si desumono:

— dal documento elaborato dal gruppo di lavoro misto «Presidenza del Consiglio dei Ministri-Ministero della Pubblica Istruzione», di cui già si è detto in precedenza;

— da quanto rappresentato dal Ministro per il Coordinamento della ricerca scientifica e tecnologica (posizione alla quale ven-

ne dato ampio risalto addirittura nella circolare con la quale le facoltà furono invitate a formulare le loro richieste), secondo il quale occorre potenziare i settori della telematica, 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;

— da alcune delibere del CIPE e del CIPI;

— dai risultati del gruppo di lavoro internazionale, susseguente al vertice di Versailles del 1982 fra i sette paesi occidentali maggiormente industrializzati, che trattò il problema della connessione fra tecnologia, sviluppo ed occupazione.

Quanto alle sedi tecniche, si tratta del CNR — che ha articolato le indicazioni del CIPE relative ai progetti finalizzati — e del CUN che ha indicato fra i criteri da usare per la ripartizione dei posti di ruolo, «l'incentivazione di settori disciplinari collegati a progetti di ricerca di rilevante interesse nazionale». La individuazione dei settori a sviluppo differenziato trova ulteriore corroborazione in documenti dell'OCSE e della CEE sulle tendenze trasformative della produzione e in generale dell'economia e nelle scelte operate dai paesi occidentali con i quali generalmente ci confrontiamo (15).

15) D'altronde, anche da noi, il consenso sugli indirizzi raccolti dal decreto c'è sempre stato. Dispiace che, quando si passi dalle enunciazioni alle coerenti applicazioni, esso venga a mancare ed anzi sia sostituito da critiche spesso indiscriminate.

Il passaggio da queste indicazioni, ancora generiche, alle aree — e nel loro ambito ai settori — a sviluppo differenziato non è stato automatico, né sempre facile. Anche perché i raggruppamenti disciplinari disponibili non corrispondevano alle

aree di programmazione desiderabili (16). Dovendo comunque riferirsi a qualcuno dei raggruppamenti predisposti dal CUN (tutti attentamente vagliati), si è scelto quello più recentemente elaborato per i concorsi per ricercatore che inoltre presenta-

va la maglia più larga. Spesso e comunque nei casi di difficile attribuzione di un gruppo concorsuale ad un settore programmatico, si è fatto ricorso ad esperti accademici e del mondo produttivo esterno all'università.

Tab. 2 - Posti di ruolo, I e II fascia, presso le Facoltà e gli istituti di istruzione universitaria prima e dopo il D.M. 22.6.1983 e dopo la definita destinazione disciplinare da parte delle sedi, per area

AREE	Posti di ruolo prima del D.M. 22.6.1983		Posti assegnati con il D.M. 22.6.1983		Distribuzione dei posti assegnati per esigenze didattiche minimali, da parte delle facoltà			Distribuzione definitiva dei posti assegnati		Posti di ruolo dopo il D.M. 22.6.1983		Posti di professore ordinario non coperti al 22.6.1983 e successivamente utilizzati		Situazione definitiva (7) = (1) + (4) + (6)	
	Numero (1)	%	Numero (2)	%	Numero (3)	%	in % dei posti assegnati con vincolo di destinazione	Numero (4)	%	Numero (5)	%	Numero (6)	%	Numero (7)	%
— a sviluppo bloccato	5086	27,1	—	—	259	42,3	—	342	11,5	5428	25,0	487	25,8	5915	25,0
— a sviluppo normale	5565	29,7	674	31,4	101	16,5	15,0	796	26,8	6361	29,3	647	34,2	7008	29,7
— a sviluppo accelerato	7187	38,3	1320	61,5	197	32,1	14,0	1525	51,2	8712	40,1	672	35,6	9384	39,7
— a sviluppo spinto	919	4,9	151	7,0	56	9,1	37,1	312	10,5	1231	5,7	84	4,4	1315	5,6
— non indicata univocamente (a)	—	—	206	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
— posti assegnati per esigenze didattiche minimali	—	—	649	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
TOTALE	18757 (b)	100,0	3000 (c)	100,0	613 (d)	100,0	—	2975 (e)	100,0	21732	100,0	1890	100,0	23622	100,0

- (a) Si tratta dei posti assegnati per la destinazione a più di un settore appartenenti a differenti aree (in genere quelle a sviluppo accelerato e spinto).
 (b) Ad essi occorre aggiungere 2.616 posti di professore di ruolo, I fascia, in attesa di utilizzazione presso le Facoltà e istituti di istruzione universitaria. Dei 1890 utilizzati si dà conto nella colonna (6) della tabella.
 (c) La percentuale esclude i posti assegnati a settori non univocamente identificati e per le esigenze didattiche minimali.
 (d) Deliberati dalle Facoltà e memorizzati al 24.10.1983.
 (e) Oltre i 2.922 posti memorizzati ed elaborati al 24.10.1983 (rispetto ai 3.000 assegnati), comprende 53 posti di professore associato disponibili presso le Facoltà prima del 22.6.1983, per i quali le stesse hanno chiesto la procedura di concorso o di trasferimento (cfr. la nota 20).

Le indicazioni del CUN

A proposito del piano biennale e specificatamente per i criteri di ripartizione dei posti di professore di ruolo, il CUN ha espresso due pareri (17). Può essere interessante porre a confronto i criteri e i parametri suggeriti nelle due successive oc-

16) In questa direzione molto si dovrà lavorare, in occasione della predisposizione del primo piano quadriennale di sviluppo, procedendo ad affinamenti ed approfondimenti ulteriori, nella prospettiva corretta di un metodo per tentativi (ed eventuali errori), tipico di una programmazione intesa come processo.

17) Oltre quello citato alla nota (6), si tratta di: Consiglio universitario nazionale, **Piano biennale di sviluppo** (aa. aa. 1980-81 - 1981-82), Roma, 5 dicembre 1980.

casioni, indicate con A e B nel prospetto 2.

Nella prima, il CUN appare attento ai problemi di riequilibrio: relativamente al rapporto didattico (criterio 1); alla composizione della docenza (criterio 2); alle aree di ricerca, con attenzione a quella di rilevante interesse nazionale (criterio 3); alle possibilità di sbocco occupazionale per i laureati (criterio 4); alle strutture ed al loro utilizzo (criterio 6). Correttamente, inoltre, indica il criterio della centralità delle discipline nelle facoltà (criterio 5). La prospettiva secondo la quale si muove il parere è coerente con le esigenze di programmazione e con i fini di riequilibrio congiunturale, attribuibili al piano biennale. Nella seconda delibera, vengono in pratica riconfermati il 1°,

il 3° e il 5° dei precedenti criteri (ora rispettivamente 3°, 4° e 5°); viene sfumato il 4°, anche se la delibera prevede che le facoltà forniscano un'analisi sommaria degli sbocchi occupazionali dei propri laureati; non risulta più esplicitato il 2° criterio e ne vengono invece introdotti altri due, più attenti a logiche interne dell'università:

— lo sviluppo pregresso della disciplina (18);
 — le aspettative di carriera del personale ai diversi livelli. Vediamo ora in che modo il decreto di ripartizione abbia tenuto conto delle indicazioni del CUN.

18) Non vi sono elementi per desumere che il parametro vada utilizzato inversamente, come pure sarebbe possibile ed in qualche caso corretto.

A. Parere reso il 5 dicembre 1980	B. Parere reso il 18 novembre 1982
<ol style="list-style-type: none"> 1. Riequilibrio del rapporto docenti/studenti tra corsi di laurea (con i necessari correttivi per i corsi a prevalente insegnamento sperimentale) 2. Riequilibrio del rapporto ordinari/associati/ricercatori per corso di laurea e per raggruppamento 3. Incentivazione di settori disciplinari collegati a progetti di ricerca di rilevante interesse nazionale 4. Incentivazione di settori disciplinari collegati a profili professionali dinamici, richiesti dal mercato del lavoro 5. Incentivazione dei raggruppamenti che caratterizzano dal punto di vista didattico i vari corsi di laurea o i vari indirizzi 6. Riequilibrio del rapporto tra strutture (tecniche, amministrative, scientifiche, edilizie) e docenti, sede per sede 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Numero delle discipline attivate con titolari di ruolo per ciascun settore 2. Numero di incaricati ed assistenti (in futuro associati) per i posti di ordinario e organico dei ricercatori per i posti di associato 3. Impegno didattico del settore e necessario supporto per un soddisfacente servizio (corsi di laurea, scuole speciali, scuole di specializzazione) 4. Risultati e produttività della ricerca scientifica compiuta o programmata e sua rilevanza in un quadro nazionale ed internazionale 5. Domanda di qualificazione professionale propria al corso di laurea in genere, e al settore disciplinare in specie, e incidenza della disciplina richiesta nell'aggiornamento e realizzazione di detta qualificazione 6. Nella ripartizione si terrà conto della presenza di strutture sufficienti

Il criterio B1 non consente, come si è accennato in nota (18), una interpretazione univoca. Tuttavia, in linea con una lettura implicita, i tassi differenziati di sviluppo sono stati applicati al numero di professori di ruolo, I e II fascia, presenti al 24 maggio 1983 nei diversi settori disciplinari.

Quanto al criterio B2, occorre distinguere i due casi del passaggio da associato ad ordinario e da ricercatore ad associato. Mentre il primo rappresenta un percorso di carriera prefigurato, anche se sottoposto a valutazione selettiva, per il secondo la corrispondenza è più debole, poiché la definizione dello stato giuridico dei ricercatori — che a questo punto diventa urgente — potrà indicare per essi sbocchi alternativi. Conseguentemente, il problema dell'omogeneità delle probabilità di passaggio da ricercatore a professore associato per gruppi disciplinari e/o facoltà non può essere posto in principio (19). Mentre può porsi, ma anche in questo caso occorre considerare attentamente se l'omogeneità debba rappresentare un vincolo, quello per il passaggio da associato a ordinario. Vedremo più avanti

19) E tuttavia era previsto, e si è espresso anche in questa direzione, come si vedrà più avanti, un secondo intervento.

in quale direzione abbia operato la distribuzione effettuata.

Il criterio B3 (o A1) è stato tenuto presente sia in sede di assegnazione in relazione ai fabbisogni didattici minimali che, con maggiore incisività, per la ripartizione fra facoltà dei posti attribuiti ai settori disciplinari a sviluppo. Del criterio A2 si è tenuto conto distribuendo i posti in modo da portare il rapporto fra ordinari e associati intorno allo stesso livello per tutte le sedi e gruppi di facoltà. Il frangente è stato spesso rappresentato dalle richieste che le facoltà stesse avevano avanzato. Il criterio B4 (o A3) rinvia largamente alle indicazioni derivanti dalle sedi CIPE, CIPI e CNR. Relativamente al criterio A4, implicitamente richiamato nella delibera del 18 novembre 1982, sarebbe difficile contestare la scelta che è stata fatta con il decreto di rallentare lo sviluppo del personale docente di facoltà come Lettere e Filosofia, Magistero (comprendente i corsi di laurea in sociologia e psicologia), Giurisprudenza, Architettura. Circa i criteri 5 A e B, il decreto indica l'esigenza di assicurare copertura adeguata alle necessità didattiche di base; si tratta di un ambito in cui l'autonomia universitaria deve esprimersi (sul problema dell'autonomia si tornerà successivamente). Infine, i criteri 6A e

B, potranno essere tenuti compiutamente in conto soltanto allorché si operi su tutte le variabili universitarie (segnatamente, in occasione dei piani quadriennali di sviluppo). In prima approssimazione, occorre ritenere che le strutture a disposizione delle facoltà siano congrue con le richieste di nuovi posti di ruolo avanzate dalle stesse.

I primi effetti del decreto

È utile svolgere quattro ordini di considerazioni:

- 1) sul significato del decreto;
- 2) sulla sua reale gradualità;
- 3) sui suoi prevedibili effetti relativamente al tasso di passaggio da associato ad ordinario;
- 4) infine, sul problema dell'autonomia universitaria.

Il decreto con il quale si è espresso il piano biennale ha lanciato alcuni messaggi, ha dato alcune indicazioni. Si è trattato di un atto coraggioso. Basti pensare alle reazioni, in larga misura previste, che ha suscitato. Ma il coraggio appariva un atteggiamento obbligato:

— l'organico dei professori ordinari, a regime, sarà di 15.000 unità; di queste, 11.500 erano già a disposizione delle facoltà prima dell'assegnazione recentemente disposta. Il *turnover*, almeno fino al 2.000, sarà di cir-

ca 300 unità l'anno e risulterà assai rigido rispetto all'utilizzazione (un professore di una certa disciplina che cessa dal servizio sarà sostituito, in genere, da un altro della stessa materia); — quanto ai professori associati, la loro distribuzione settoriale e territoriale ha seguito logiche svincolate da ogni criterio programmatico. Dopo la seconda tornata dei giudizi idoneativi e la prima tornata concorsuale libera (cioè a partire dal 1985), il *turnover* sarà praticamente annullato, per una decina d'anni (20), dai previsti meccanismi di riassorbimento dei docenti soprannumerari.

È chiaro che rimangono margini ridottissimi per interventi di riequilibrio e sarebbe stato colpevole non utilizzare anche questa prima occasione.

Per il secondo e il terzo degli aspetti suindicati il riferimento possibile, al momento dell'emanazione del decreto, erano le facoltà e non i settori di programmazione. In realtà, non era possibile allora prevedere quale comportamento avrebbero assunto le facoltà in merito alla destinazione dei posti non vincolati, assegnati in relazione ad esigenze didattiche minimali, ed a quelli di ordinario che già avevano a disposizione e che erano oltre due volte e mezzo più numerosi delle nuove assegnazioni.

Circa il carattere di gradualità del provvedimento, si può rilevare che una facoltà disincentivata quale architettura vedeva diminuire la sua rappresentanza accademica appena dello 0,1%, passando dal 3,2 al 3,1% dell'intero corpo docente (base: ordinari più associati presenti al 24 maggio 1983); magistero passava dal 5,8 al 5,3%; lettere e filosofia dal 10,2 al 9,8%; medicina dal 22,6 al 22,0%. Per contro, facoltà incentivate — come, ad esempio, ingegneria e

20) Finora, non si è praticamente espresso. Sono soltanto 53 le richieste di concorso o trasferimento avanzate dalle facoltà relativamente a posti vacanti di professore associato, alle quali peraltro non si potrà corrispondere.

scienze matematiche, fisiche e naturali — passavano dal 12,5 al 13,3% e dal 19,5 al 20,3% rispettivamente. In realtà, la ripartizione neppure ha bilanciato quelle, per lo più sperequate in direzione opposta, attuate nel 1974 e nel 1979.

Quanto alla probabilità di passaggio da associato ad ordinario (21), in base ai posti di ruolo, la fascia, già disponibili presso le facoltà prima dell'assegnazione aggiuntiva, essa era del 7% nella facoltà di chimica industriale, del 13% a lettere e filosofia, del 12% a scienze matematiche, fisiche e naturali, del 67% a giurisprudenza, del 19% a magistero, del 17% a ingegneria, del 14% a scienze statistiche, del 7% a farmacia, del 18% ad architettura. Dopo il decreto, le analoghe probabilità erano diventate rispettivamente: 15%, 18%, 23%, 67% (nonostante giurisprudenza risultasse sfavorita) (22), 21%, 28%, 16%, 21%. Sarebbe difficile affermare che l'intervento abbia agito in direzione sperequatrice.

21) Probabilità calcolata come rapporto fra il numero di posti di ordinario disponibili e il numero di professori associati inquadrati al 24 maggio 1983.

22) L'elevata probabilità di passaggio, prima e dopo il decreto del 22 giugno 1983, dipende dalla politica malthusiana che le facoltà di giurisprudenza hanno condotto riguardo agli inquadramenti dei professori associati. Il caso emblematico è la facoltà romana che non ha chiamato nessun associato e neppure ha richiesto posti nell'ambito del piano biennale.

23) Il problema dell'autonomia universitaria non si esaurisce nell'allocatione delle risorse di docenza, ma investe piani assai più ampi. Per qualche spunto, vedi Bruno S. «Autonomia e programmazione nell'istruzione superiore: una ricerca di soluzioni pragmatiche», ed inoltre Zuliani A., «Opinioni sul problema dell'autonomia nell'università» ambedue in **Economia, istruzione e formazione professionale**, II, 5, 1979. L'intero numero della rivista, che si intitolava «Università: linee per una riforma», può essere utile consultato per vari aspetti della problematica universitaria. Molti spunti e riflessioni non hanno perduto di attualità.

Qualche osservazione va pure fatta in relazione al problema dell'autonomia universitaria (23). Vediamo come essa si sia espressa e se il provvedimento l'abbia lesa.

Le facoltà hanno richiesto, per il piano biennale 1981-82, quasi 4.400 posti di professore ordinario, cioè assai più dei 3.500 complessivamente disponibili per tutto il decennio 1980-1990 e quasi 5.900 posti di professore associato, cioè quasi tutti i 6.000 a disposizione per lo stesso decennio. D'altronde, è chiaro che le richieste delle facoltà non possono magicamente corrispondere alle esigenze di programmazione e di sviluppo economico-sociale del paese, poiché esse risultano fortemente influenzate da logiche interne. Né si può obiettare che ciò sia avvenuto soltanto per mancanza di un preventivo indirizzo da parte degli organismi centrali. Questo può essere vero soltanto in qualche caso. In realtà, dopo che il decreto era largamente noto ed anzi proprio in reazione alle scelte che esso esprimeva, da parte di circa 80 Facoltà venivano ribadite le precedenti richieste o espresse di nuove per un totale di circa 1.200 posti di ruolo (prima e seconda fascia) (24).

Il decreto, come si è detto, si è largamente riferito ai criteri suggeriti dal CUN, che è organismo rappresentativo delle università. Inoltre, l'assegnazione è stata fatta indirizzandola a 38 grandi settori disciplinari. Se si tiene conto che le discipline in statuto nelle facoltà sono attualmente circa 9.000 (25) e i raggruppamenti disciplinari predisposti dal CUN per i con-

24) Una facoltà di architettura, non fra le maggiori, ribadiva, ad esempio, la sua precedente richiesta di 143 posti di ruolo (30 per la prima e 113 per la seconda fascia), nonostante già disponesse di 77 docenti (34 di I fascia, di cui 9 scoperti e 43 di II fascia).

25) Sebbene ne siano effettivamente attivate la metà e alcune differiscono soltanto di poco, quanto alla denominazione.

corsi per ricercatore (quelli a maglie più larghe) sono 154, si vede bene quali spazi di autonomia potessero utilizzare le facoltà. Ad esempio, il settore A 33 (economia, gestione e programmazione del territorio) comprende tutte le economie, le politiche economiche, le scienze delle finanze, le ragioni, le tecniche aziendali e bancarie, le urbanistiche. Inoltre, l'assegnazione ha sempre

rispettato, come limite superiore, le richieste — complessive e distinte per settore disciplinare, nonché per fascia di docenza — avanzate dalle facoltà. Infine, il provvedimento recita che le facoltà rimangono libere di derogare alle raccomandazioni programmatiche (indirizzando cioè le cattedre verso settori diversi da quelli indicati), essendo peraltro tenute a motivare tale atteggiamento.

vincolo, per esigenze didattiche minimali, le Facoltà avevano deliberato al 24 ottobre 1983 per complessivi 613, riservandone poco più del 40% all'area a sviluppo bloccato (27). È di qualche interesse constatare che, nella loro libera determinazione, le Facoltà hanno destinato alle aree a sviluppo normale e accelerato circa 300 posti dei 613, incrementando del 15% quelli già assegnati dal decreto alle due aree, ed all'area a sviluppo spinto 56 posti, cioè un ulteriore 37%.

In definitiva, le Facoltà hanno indirizzato: l'11,5% dei posti all'area a sviluppo bloccato (0% da parte del D.M. 22.6.1983, almeno in modo esplicito (28)); il 26,8% all'area a sviluppo normale (31,4% da parte del decreto); il 51,2% a quella a sviluppo accelerato (61,5% da parte del decreto); il 10,5% a quella a sviluppo spinto (7% da parte del decreto).

Cosicché, al 24 ottobre 1984, l'utilizzazione conclusiva dei posti di ruolo messi a disposizione delle Facoltà aveva diminuito di due punti percentuali (da 27,1 a 25%) il peso dell'area a sviluppo bloccato; lasciato praticamente invariato (da 29,7% a 29,3%) il peso dell'area a sviluppo normale, alla quale le linee programmatiche intendevano assicurare sviluppo fisiologico; aumentato da 38,3 a 40,1% e da 4,9 a 5,7% rispettivamente le proporzioni delle aree a sviluppo accelerato e spinto.

Le Facoltà hanno potuto utilizzare, per operazioni di riequilibrio, anche i circa 2600 posti di ruolo di I fascia che non risulta-

27) Si tenga conto che, a tale area, appartengono molte delle discipline istituzionali, cui specificamente si indirizzavano, secondo le scelte programmatiche, le assegnazioni per le esigenze didattiche minimali. Non a caso, il D.M. 22.6.1983 recitava: «All'area a sviluppo bloccato è stato indirettamente assicurato un moderato sviluppo residuo ..., collegando l'attribuzione dei posti alla tendenza verso la copertura dei fabbisogni statutarini minimi».

28) Vedi la nota precedente.

Tab. 3 - Deroghe delle Facoltà e degli istituti di istruzione universitaria nella destinazione dei posti di professore di ruolo, I e II fascia, assegnati con vincolo dal D.M. 22.6.1983

Trasferimento di posti	Professori I fascia		Professori II fascia		Totale	
	Numero	%	Numero	%	Numero	%
All'interno delle aree a sviluppo differenziato	31	37,8	62	26,5	93	29,4
Fra aree a diverso sviluppo	51	62,2	172	73,5	223	70,6
— dall'area a sviluppo normale all'area a sviluppo bloccato	7	13,7	17	9,9	24	7,6
— dall'area a sviluppo normale all'area a sviluppo accelerato e spinto	4	7,9	25	14,5	29	9,2
— dall'area a sviluppo accelerato all'area a sviluppo bloccato e normale	23	28,0	70	29,9	93	29,4
— dall'area a sviluppo accelerato all'area a sviluppo spinto	7	13,7	32	18,6	39	12,3
— dall'area a sviluppo spinto alle aree a sviluppo bloccato, normale e accelerato	10	12,2	28	12,0	38	12,0
— Totale deroghe discendenti	40	48,8	115	49,1	155	49,1
— Totale deroghe ascendenti	11	13,4	57	24,4	68	21,5
Totale deroghe	82	100,0	234	100,0	316	100,0
in % sul totale delle assegnazioni	8,6	—	11,9	—	10,8	—

La risposta delle Facoltà (26)

Relativamente a 2309 posti controllati e memorizzati dei 2351 assegnati con vincolo di destinazione alle Facoltà, queste hanno derogato nel 10,8% dei casi (8,6% per i posti di I fascia; 11,9% per quelli di II fascia). Nel 30% dei casi, gli spostamenti sono avvenuti all'interno

delle singole aree a sviluppo differenziato. Per l'altro 70% dei casi, le deroghe sono state 5 volte su 7 «discendenti», nel senso che hanno spostato posti da aree programmate a sviluppo più veloce ad aree a sviluppo più lento; 2 volte su 7 il processo è stato inverso. Sostanzialmente, le scelte centrali sono state rispettate, in modo più stretto per i posti di I fascia, per i quali le Facoltà disponevano di cospicue riserve (più di due posti per ognuno di nuova assegnazione).

Dei 649 posti assegnati senza

26) I dati su cui si basa la successiva analisi sono relativi a 2922 posti di ruolo, I e II fascia, controllati e memorizzati, su 3000 complessivamente distribuiti.

vano coperti al 24.5.1983 (29). L'utilizzazione ha riguardato il 72,2% di tali posti e cioè 1890

unità. Se si tiene conto di quest'ulteriore destinazione, si perviene alla seguente situazione:

AREE	Posti di ruolo prima del D.M. 22.6.83 (%) (1)	Posti di ruolo al 24.10.1983 (%) (2)	Differenza (%)	$\frac{(2) - (1)}{(1)}$ %
— a sviluppo bloccato	27,1	25,0	-2,1	- 7,7
— a sviluppo normale	29,7	29,7	—	—
— a sviluppo accelerato	38,3	39,7	+ 1,4	+ 2,7
— a sviluppo spinto	4,9	5,6	+ 0,7	+ 14,3

Essa dimostra con chiarezza: la conferma da parte della periferia delle linee programmatiche

definite con il decreto di giugno; la gradualità dell'intervento.

Tab. 4 - Posti di ruolo, I fascia, disponibili presso le Facoltà e gli istituti di istruzione universitaria al 24.5.1983 e loro successiva utilizzazione

FACOLTÀ	Posti di ruolo di I fascia al 24.5.1983 (f)		
	Disponibili	Utilizzati	
		Numero	in % rispetto ai disponibili
Agraria	114	72	63,2
Medicina Vet.	24	24	100,0
Ingegneria (a)	268	191	71,3
Architettura	71	50	70,4
Medicina e Chirurgia	848	560	66,0
Farmacia	34	29	85,3
S.M.F.N.	331	278	84,0
Chimica Ind.	4	3	75,0
Ec. e Commercio (b)	240	186	77,5
Sc. Politiche	64	39	60,9
Sociologia	10	5	50,0
Giurisprudenza	224	141	62,9
Sc. Statistiche Dem. Att.	9	5	55,5
Lettere e Filosofia (c)	182	144	79,1
Lingue e Lett. Stran. (d)	52	45	86,5
Magistero	138	117	84,8
Altre (e)	3	1	33,8
TOTALE	2616	1890	72,2
Non utilizzati	—	726	27,8

- (a) Vedi la nota (a) della tab. 1.
 (b) Vedi la nota (b) della tab. 1.
 (c) Vedi la nota (c) della tab. 1.
 (d) Vedi la nota (d) della tab. 1.
 (e) Vedi la nota (e) della tab. 1.

(f) Si tratta, in realtà della situazione aggiornata al settembre 1983.

Il secondo passo: il decreto integrativo e quello per le nuove sedi ed istituzione.

L'emanazione del D.M. 22.6.1983 ha aperto nelle università un dibattito assai vivace ed ha alimentato un rapporto dialettico fra centro e periferia. Si sono così segnalate situazioni non pienamente valutate e casi in cui le richieste delle Facoltà, relativamente al piano biennale, non erano pervenute al Ministero della P.I. (30).

Inoltre, si sono delineate via via più chiaramente le scelte di destinazione dei posti da parte delle varie sedi che erano chiamate ad esprimersi entro il 30 settembre 1983.

Conseguentemente, è maturata l'esigenza di un decreto integrativo che, inoltre:

— tendesse a perequare il rapporto tra professori di I e di II fascia per aree (e per Facoltà), alterato dalla imprevedibilmente elevata mobilitazione di posti di I fascia che risultavano scoperti al 24.5.1983;

— tendesse a perequare, senza smentire le scelte programmatiche, i tassi di passaggio da ricercatore a professore associato e da professore associato ad ordinario, per i diversi settori disciplinari.

Il decreto è stato emanato il 28.12.1983 ed ha assegnato ulteriori 574 posti di ruolo, 240 (41,8%) di I fascia e 334 (58,2%) di II. I posti di associato sono stati indirizzati specialmente ai settori a sviluppo bloccato. Si è pervenuti alla seguente situazione:

29) Uno degli scopi del decreto era di mettere in circolazione questa riserva, riducendola a dimensioni realmente frizionali. Lo scopo è stato raggiunto se si tiene conto che, dei 2616 posti disponibili, ne sono stati mobilitati 1890 (72,2%). Il maggiore ristagno permane presso le Facoltà di Scienze politiche, Giurisprudenza e Medicina e chirurgia (ed altre minori, ma per questo scarsamente significative).

30) È il caso, quest'ultimo, della Facoltà di Ingegneria dell'Università di Roma.

A R E E	Posti di ruolo al 24.10.1983 (%)	Posti di ruolo al 28.12.1983 (%) (a)	Differenza (%)
— a sviluppo bloccato	25,0	25,8	+0,8
— a sviluppo normale	29,7	29,4	-0,3
— a sviluppo accelerato	39,7	39,2	-0,5
— a sviluppo spinto	5,6	5,6	—

(a) esclusi quelli assegnati per esigenze didattiche minimali.

riva che la situazione descritta nel precedente prospetto rimane immutata se si aggiungono i posti distribuiti con quest'ultimo decreto: in tutto, 509 posti di cui 191 di ordinario (29,7%) e 358 di associato (70,3%) (32). Ovviamente, in questo caso, la frazione di posti destinati a corrispondere alle esigenze didattiche minimali è piuttosto elevata: quasi la metà (47,7%). Consideriamo ora gli effetti complessivi dei tre decreti. Un primo effetto è di aver ridotto la variabilità del rapporto fra professori ordinari ed associati, tentando di incidere anche nelle aree meno permeabili, tipicamente quelle delle discipline giuridiche.

Del tutto differente è la logica del D.M. 30.12.1983, riguardante le nuove sedi ed istituzioni (31). In questo caso, si è operato in modo tale che, in base alle assegnazioni predisposte, le fa-

coltà interessate si attestasse su standard di funzionalità didattica e realizzassero una composizione per stato giuridico del corpo docente analoghe a quelle medie nazionali. Ne de-

Tab. 5 - Posti di ruolo, I e II fascia, presso le Facoltà e gli istituti di istruzione universitaria prima e dopo i DD.MM. 28.12.1983 e 30.12.1983, per area

AREE	Situazione al 24 ottobre 1983		Posti assegnati con il D.M. integrativo 28.12.1983		(1) + (2)		Posti assegnati alle nuove sedi ed istituzioni con il D.M. 30.12.1983		(3) + (4)	
	Numero (1)	%	Numero (2)	%	Numero (3)	%	Numero (4)	%	Numero (5)	%
— a sviluppo bloccato	5915	25,0	314	60,2	6229	25,8	94	35,3	6323	25,9
— a sviluppo normale	7008	29,7	94	18,0	7102	29,4	83	31,2	7185	29,4
— a sviluppo accelerato	9384	39,7	79	15,1	9463	39,2	85	32,0	9548	39,2
— a sviluppo spinto	1315	5,6	35	6,7	1350	5,6	4	1,5	1354	5,5
— posti assegnati per esigenze didattiche minimali	—	—	52	—	52	—	243	—	295	—
TOTALE	23622	100,0	574	100,0 (a)	24196	100,0 (a)	509	100,0 (a)	24705	100,0

(a) Esclusi i posti assegnati per esigenze didattiche minimali.

Tab. 6 - Posti di ruolo di I fascia per 100 di II fascia, prima e dopo il D.M. 22.6.1983 e dopo i DD.MM. 28 e 30.12.1983, per area (valori percentuali e numeri indici; base: totale = 100)

AREE	Posti di ruolo di I fascia per 100 di II fascia					
	Prima del D.M. 22.6.1983		Dopo il D.M. 22.6.1983 (a)		Dopo i DD.MM. 28 e 30.12.1983	
	Valori percent.	Numeri indici	Valori percent.	Numeri indici	Valori percent.	Numeri indici
— a sviluppo bloccato	101	118,8	114	120,0	108	117,4
. discipline giuridiche (settore B1)	242	284,7	276	290,5	248	269,6
. altre discipline comprese nell'area (settori B2 ÷ B9)	88	103,5	99	104,2	95	103,3
— a sviluppo normale	78	91,8	90	94,7	90	97,8
— a sviluppo accelerato	80	94,1	87	91,6	86	93,5
— a sviluppo spinto	95	111,8	95	100,0	95	103,3
TOTALE	85	100,0	95	100,0	92	100,0

Un secondo effetto è quello di aver arrestato ed in parte invertito le tendenze disciplinari definite dai giudizi idoneativi (a ricercatore e ad associato) le quali, come si è detto in prece-

31) Quest'intervento era già previsto dal D.M. 22.6.1983, motivato dalla circostanza che molte delle nuove sedi ed istituzioni non avevano potuto avanzare in tempo utile le loro richieste, essendo in corso di approvazione i rispettivi statuti.

32) Il decreto ha distribuito anche 407 posti di ricercatore, portando a 15 quelli delle Facoltà umanistiche e sociali e a 30 quelli delle Facoltà scientifiche. Tali standard sono peraltro del tutto provvisori; come pure è da riconsiderare la classificazione dicotomica fra facoltà.

(a) Compresa l'utilizzazione dei posti di I fascia non coperti al 24.5.1983.

denza, si sono espresse fuori di ogni linea programmatoria e spesso in contrasto con le esigenze didattiche e di desiderato sviluppo della ricerca. Il tasso di passaggio da associato ad ordinario (33) per l'area a sviluppo bloccato è risultato del 12% inferiore alla media e per l'area a sviluppo spinto del 39% più elevato. Per il passaggio da ricercatore ad associato, la differenziazione è maggiormente accentuata. In realtà, si è voluto regimentare a monte una situazione che avrebbe provocato spinte difficilmente contenibili al successivo passaggio, tenuto conto del fatto che le idoneità a ricercatore sono state particolarmente numerose proprio

nelle aree a sviluppo bloccato e che, in generale, lo sbocco del ricercatore universitario può essere non accademico. Comun-

que, in tutti e due i casi, i decreti di dicembre hanno operato in direzione peregrina rispetto a quello di giugno.

Tab. 7 - Stime dei tassi di passaggio da ricercatore a professore associato e da professore associato a professore ordinario prima e dopo i DD.MM. 28.12.1983 e 30.12.1983, per area (Numeri indici; base: totale = 100)

AREE	Tassi di passaggio			
	da ricercatore a professore associato		da professore associato a professore ordinario	
	Prima dei DD.MM. 28 e 30.12.1983	Dopo i DD.MM. 28 e 30.12.1983	Prima dei DD.MM. 28 e 30.12.1983	Dopo i DD.MM. 28 e 30.12.1983
— a sviluppo bloccato	32,0	53,2	83,3	88,1
— a sviluppo normale	83,6	72,6	100,7	97,5
— a sviluppo accelerato	179,7	146,4	104,6	97,5
— a sviluppo spinto	402,3	331,2	144,5	139,1
TOTALE	100,0	100,0	100,0	100,0

33) Si tratta di stime approssimative di tali tassi, ottenute come rapporto fra il numero di posti di ruolo, l' fascia, disponibili per le diverse aree disciplinari e il numero di professori associati delle stesse aree. In realtà, non tutti i posti di fascia sono stati messi a concorso ma una frazione, seppure ridotta, è stata destinata a copertura per trasferimento. Di tali posti, tuttavia, l'area disciplinare potrà presumibilmente usufruire in futuro o forse già nella prima tornata concorsuale se: i posti rimasti scoperti conseguentemente a chiamate per trasferimento siano mantenuti all'area; le procedure di formalizzazione delle chiamate consentano di deliberare tempestivamente circa la destinazione dei posti rimasti liberi. Quanto al denominatore, il numero dei professori associati considerato non comprende tutti gli idonei ma soltanto quelli nominati e memorizzati. Perciò, in Tab. 7, si è preferito lavorare su rapporti rispetto a valori medi, anziché sui livelli assoluti sulle stime dei tassi di passaggio, nell'ipotesi neutrale che le pratiche di idonei non ancora regolarizzate al 24.5.1983 (in realtà si è considerata una situazione aggiornata a fine settembre 1983) si distribuiscono, nelle diverse aree, proporzionalmente a quelle regolarizzate. Inoltre, gli associati non rappresentano tutti gli aventi diritto (si pensi al caso, atipico a questo riguardo, delle discipline giuridiche); ma di quest'ultima circostanza non è facile tenere conto. Anche il tasso di passaggio da ricercatore ad associato è approssimato, in quanto non risultano a tutt'oggi completamente regolarizzati né le pratiche di inquadramento dei professori associati risultati idonei alla prima tornata dei giudizi, né quelle relative a tutti i ricercatori.

Conclusioni

Questa è stata, dunque, l'esperienza del piano biennale transitorio per lo sviluppo dell'università. Insoddisfacente, certamente: la sola leva del personale docente è del tutto inadeguata rispetto ai complessi problemi di riequilibrio che l'università pone. Tuttavia, già il primo piano quadriennale consentirà di mettere in atto interventi più incisivi, utilizzando, in modo integrato, una pluralità di strumenti: finanziamenti per l'edilizia, per l'acquisizione di strumentazione, per la ricerca scientifica; allocazione strategica, per settori e sul territorio, di questi ultimi interventi; distribuzione del personale non docente ed in specie tecnico; piani di formazione delle nuove leve — dottorati e borse di studio — che garantiscano il ricambio, dove necessario, e contemporaneamente avviino l'innovazione; corretto dimensionamento della docenza, nelle sue varie articolazioni; avvio di forme di numero programmato degli studenti, in correlazione con la ricettività delle strutture nelle varie sedi, se finalmente si riuscirà a guardare con serenità a questo problema cruciale. Lo stesso esito conclusivo può apparire deludente a quanti avrebbero desiderato una svol-

ta più radicale. Si è però avviato, al centro e alla periferia, un processo di apprendimento sui contenuti e le prassi della programmazione universitaria che consentirà in futuro, ai diversi soggetti, di dare indicazioni e proporre scelte più consapevoli e strumentate. E più trasparenti se, come è auspicabile, l'informazione diverrà sempre più patrimonio comune. Se la programmazione si sostanzia in scelte per la soluzione dei problemi e l'indirizzo delle prospettive evolutive di un sistema, in questo caso universitario, non ci si può illudere che esse possano accontentare tutti, particolarmente in una situazione di risorse scarse quale è l'attuale. L'università non può ripiegarsi su logiche interne; se vuole diventare reale strumento di sviluppo deve raccogliere le sfide che il Paese le lancia.



Decisione politica e programmazione amministrativa nell'istruzione superiore

di Ute Lindner

1. Contrapposizione tra due approcci di pianificazione dell'istruzione superiore: manpower e domanda sociale

Un primo importante impulso all'espansione dei sistemi di istruzione superiore cui si è assistito fin dai primi anni sessanta in quasi tutti i paesi industrializzati fu dato, come è noto, dagli studi previsionali sui fabbisogni di lavoratori ad alto livello di qualificazione, elaborati nell'ambito delle agenzie internazionali. Il riferimento alle teorie sui legami fra istruzione e sviluppo economico (manpower approach), che ne furono alla base, andò tuttavia ben presto obliterandosi nell'ambito dei paesi del mondo occidentale; non ultimo per la presumibile incompatibilità del manpower forecasting con i principi dell'economia di mercato.

Successivamente in quegli stessi paesi è emersa la concezione dell'istruzione, anche ai livelli superiori, come servizio sociale. La strategia espansiva seguita nel potenziamento dei sistemi di istruzione superiore (indicata in seguito con la sigla i.s.) è sta-

ta dunque quella dell'inseguimento della domanda sociale. Alla luce dei fatti la contrapposizione tra le due impostazioni (cioè l'approccio manpower e quello della domanda sociale), eccessivamente ideologizzata in un periodo in cui l'istruzione ed i suoi effetti sull'uguaglianza e sulla stratificazione sociale stavano al centro del dibattito politico, rappresenta per molti versi una semplificazione impropria. Infatti, laddove si è cercato di accompagnare l'espansione dell'i.s. con una programmazione — ed è questo il caso della Gran Bretagna, della Germania federale e, con una certa riserva, della Francia (dei paesi cioè cui in questo articolo si intende fare riferimento specifico) — si è seguita in conclusione quella che si potrebbe definire una «terza via». Più precisamente si è cercato, pur rispettando la dinamica complessiva della domanda sociale di i.s., di introdurre elementi previsionali sul fabbisogno di operatori ad alto livello di qualificazione, seppure per grandi aree di attività economica.

Il nesso causale e funzionale tra volontà politica e programmazione nell'esperienza dei maggiori paesi europei.

D'altra parte, dalle stesse esperienze dei paesi ad economia pianificata, che hanno seguito nell'espansione del sistema di i.s. come filone prevalente l'approccio manpower, emerge la problematicità del sostanziale legame tra la programmazione dell'istruzione e la dinamica delle esigenze del sistema economico-produttivo; ciò non fosse altro che per la impossibilità di prevedere in maniera soddisfacente le tendenze trasformative sul piano tecnologico e, quindi, la composizione quantitativa e qualitativa dei fabbisogni di manodopera istruita.

2. Pianificazione di tipo «misto»

Riprendendo l'argomento della programmazione dell'i.s. nei paesi che sono giunti ad un approccio «misto» — considerando, come si è detto prima, i maggiori paesi della Comunità Europea — si accennerà al rapporto fra decisioni politiche e programmazione dell'i.s. e, per questa, ai livelli ed alle forme con cui si esprime.

2.1. *Francia.* In Francia la decisione politica si traduce nella programmazione orientativa dello sviluppo dell'i.s. nell'ambito dei piani economici pluriennali. La Francia è stata infatti — per effetto di questa dipendenza dal «Piano» — il primo tra i paesi considerati ad adottare una programmazione di tipo «misto» del sistema di i.s. e ad accettare la rilevanza del momento economico in tale ambito.

Il caso della Francia resta comunque esemplare di quell'orientamento per grandi aree cui si è detto sopra, in alternativa a quello legato esclusivamente alle necessità particolareggiate dello sviluppo delle produzioni e dei servizi che è prevalso nei paesi socialisti.

Non va taciuto che dall'esperienza francese consegue una marcata aleatorietà di questo approccio: tanto è vero, ad esempio, che la forzatura nella crescita del settore scientifico si è scontrata con la realtà occupazionale e con la stessa domanda sociale (1). Le tensioni sociali che si sono accumulate nei riguardi di una programmazione dirigistica, quale è quella francese, e che hanno rappresentato una delle principali cause della esplosione di contestazioni studentesche, sono state incanalate in qualche modo attraverso l'apertura quasi illimitata delle università. Alla dequalificazione della istruzione universitaria che ne risulta fa riscontro il permanere della for-

1) Ne fa fede il cambiamento di peso degli iscritti nelle discipline scientifiche sul totale della popolazione studentesca nell'ambito delle università francesi, che erano negli anni '60 circa il 30% e sono attualmente solo il 15,8%. Questa evoluzione potrà spiegare in una certa misura gli squilibri nella ripartizione dei docenti fra i vari settori: la quota dei docenti di scienze appare infatti con il 38% assai sproporzionata, almeno se rapportata a quella degli studenti che è, come appena detto, meno del 16% (va precisato che le osservazioni appena fatte si riferiscono esclusivamente all'area scientifica e non a quella tecnologica, rappresentata nel sistema francese in primo luogo dalle grandes écoles).

mazione selettiva nell'ambito delle grandes écoles che formano i quadri dirigenti di livello superiore sia per le imprese che per l'amministrazione pubblica.

2.2. *Gran Bretagna.* L'orientamento verso le esigenze del mercato del lavoro prevale anche nella pianificazione globale del sistema di i.s. britannico. Non ci può essere dubbio del resto sul fatto che la concezione dell'i.s. come servizio formativo di massa non ha mai preso realmente piede in Gran Bretagna, dove la possibilità di svolgere studi a livello superiore continua ad essere considerata esplicitamente privilegio e non diritto civile. Lo dimostra, non fosse altro, il fatto che la percentuale degli studenti universitari (o di livello analogo nell'ambito delle strutture non universitarie) sul totale della popolazione coetanea supera appena il 10% (2).

Lo dimostra, attualmente, la determinazione con cui il governo britannico spinge — nonostante la crescita della domanda di i.s. (in primo luogo per motivi demografici) — verso un ridimensionamento dei servizi universitari; tendenza, questa, condizionata, in primo luogo dall'esigenza di un contenimento della spesa pubblica e che appare giustificata dalla — almeno parziale — saturazione del mercato del lavoro per laureati.

Le linee generali di sviluppo del sistema di i.s. britannico vengono stabilite — fermo restando lo status autonomo delle università e la gestione decentrata delle istituzioni non universitarie (public sector) — in sede centrale e si esprimono, in termini concreti, attraverso la definizione della capacità ricettiva del sistema nel suo complesso,

2) Il numero degli studenti inglesi (United Kingdom) era nel 1978/79 di circa 280.000 unità. Se si aggiungono i circa 150.000 studenti nell'ambito delle istituzioni non universitarie di pari livello, si arriva ad un numero totale di circa 430.000 studenti a livello di i.s. Date le politiche restrittive è poco probabile che si sia assistito negli anni successivi ad un aumento della popolazione studentesca.

disaggregata per i principali settori scientifici e per livello accademico (undergraduate e postgraduate). È chiaro dunque che la decisione politica poggia — al di là dei vincoli posti dalla situazione economica generale e dal grado di priorità attribuito all'i.s. in quanto tale — su considerazioni previsionali relative ai fabbisogni di operatori e di quadri dirigenti nell'ambito dei vari settori di attività economica.

Una particolare attenzione viene dedicata nel contesto britannico alla programmazione di quei settori del sistema di i.s. che provvedono alla formazione degli operatori nell'ambito dei servizi sociali quali, in primo luogo, la sanità e l'istruzione. Ed è proprio qui che si è dimostrata la problematicità del raccordo fra previsione ed intervento operativo o, più precisamente, della sfasatura temporale fra ricognizione di un fabbisogno e la «produzione» formativa. Si è riusciti infatti a tamponare le carenze di personale docente professionalizzato, verificatesi nel corso degli anni '60 a tutti i livelli del sistema scolastico e che hanno portato ad un consistente potenziamento delle strutture per la formazione degli insegnanti, solo in un momento in cui avevano già cominciato a delinearsi gli effetti del calo demografico sull'utenza scolastica. E, per converso, la decisione di ridurre le capacità ricettive nel settore della formazione degli insegnanti (presa verso la metà degli anni '70) e le misure alquanto drastiche che ne conseguirono (quali, ad esempio, la chiusura di alcuni teacher-training colleges) non hanno potuto influire sul numero degli insegnanti già in via di formazione e, di conseguenza, sulle tensioni che si sarebbero create negli anni successivi nel mercato dell'insegnamento.

2.3. *Germania federale.* Scarsamente presente in termini espliciti è stato invece il riferimento al mercato del lavoro nella pianificazione del sistema di i.s. tedesco, dove è prevalso, almeno fino a tempi recenti, il con-

cetto dell'inseguimento della domanda sociale. Va ricordato che ci troviamo nel caso della Germania federale, di fronte ad un sistema politico-governativo decentrato, dove la gestione del settore dell'istruzione è di esclusiva competenza dei Länder. Con l'espansione della domanda di i.s. si è posta comunque la questione di un coordinamento delle relative politiche a livello federale per poter risolvere i problemi connessi da un lato alla perequazione dell'offerta di possibilità formative a livello territoriale e, dall'altro, al reperimento ed all'impiego delle risorse finanziarie (gli investimenti necessari per il potenziamento dei servizi di i.s. eccedevano infatti le possibilità economiche dei Länder).

Alla fine degli anni '60 si giunse infatti, sulla base di una serie di emendamenti alla Costituzione, a conferire delle funzioni decisionali ai poteri federali nell'ambito della politica di i.s.. La legge sull'edilizia universitaria, in quanto premessa normativa per il coordinamento a livello federale delle misure di potenziamento dei servizi di i.s., fu uno dei risultati più importanti di questa svolta nel rapporto tra governo federale e Länder.

Riferimento programmatico principale nell'ambito della cosiddetta «pianificazione quadro» — di comune responsabilità decisionale e finanziaria del governo federale e dei Länder — è stata la domanda sociale. Su questa base si è sviluppata una politica di «regionalizzazione», orientata verso la distribuzione di strutture di i.s. in proporzione alla popolazione residente nelle varie zone del territorio federale.

Il potenziamento accelerato del sistema di i.s., sollecitato dalla legge sull'edilizia universitaria, ha trovato tuttavia un suo limite, determinato da un lato dalla recessione economica e, dall'altro, dal fatto che l'andamento demografico faceva prevedere, per il periodo dopo il 1990, un rilevante calo della domanda di istruzione a livello superiore. Nel 1975 i governi dei Länder e quello federale giunsero infatti

ad un accordo di limitare l'espansione delle strutture edilizie nell'ambito dell'i.s. a 850.000 posti-studio o, più precisamente, a 850.000 posti-studio definiti dagli standards dimensionali nell'ambito della «pianificazione quadro».

Di fronte alle necessità del contenimento della spesa pubblica si è assistito negli ultimi anni ad ulteriori ridimensionamenti nell'ambito dell'edilizia universitaria o, più precisamente, ad un rallentamento nella realizzazione delle opere previste dal «piano quadro». È interessante osservare che le restrizioni economiche fanno emergere — per la prima volta nel contesto tedesco — un riferimento esplicito alle esigenze del sistema economico-produttivo nell'ambito della programmazione del sistema di i.s.; viene attribuita infatti priorità alla realizzazione delle opere destinate all'area scientifico-tecnologica ed al settore tecnico-professionale del sistema di i.s.; il potenziamento delle strutture nell'ambito del settore umanistico letterario si sta avvicinando invece alla crescita zero.

Va osservato tuttavia che la tendenza di privilegiare lo sviluppo dei settori scientifico-tecnologici non risulta del tutto nuova. Fin dai primi anni '70 si è assistito infatti ad un lento processo di spostamento dei pesi attribuiti ai singoli settori scientifici — svoltosi in qualche modo in sordina — nell'ambito della gestione del personale docente: l'aumento del numero dei docenti di ruolo non è stato infatti proporzionale alla espansione della domanda di i.s. nei vari settori scientifici. Si è assistito perciò ad un peggioramento non indifferente nel rapporto studenti/docente nell'ambito del settore umanistico-letterario — compensato tuttavia in una qualche misura dall'utilizzo di personale non di ruolo (proveniente per lo più dalla istruzione secondaria superiore) — mentre sono rimasti sostanzialmente inalterati i relativi standards nei settori scientifico-tecnologici.

Si tratta dunque di una strate-

gia programmatoria — non dissimile da quella avviata di recente in Italia con il Decreto sul piano biennale di sviluppo universitario — che tende a riorientare in modo cauto e graduale l'ulteriore evoluzione del sistema di i.s.

3. Articolazione dei sistemi di istruzione superiore

L'espansione della domanda di istruzione superiore ha portato nei tre paesi presi in esame, oltre al potenziamento dei servizi universitari, alla creazione di nuove istituzioni formative a carattere più specificatamente professionale.

Si tratta qui di uno dei momenti più significativi nell'evoluzione dei sistemi di i.s. esteri che nel dibattito italiano sulla riforma e sulla programmazione dei servizi formativi a livello superiore (dove pure i richiami all'esperienza estera sono frequenti) non ha trovato ancora l'attenzione che esso meriterebbe. Sembra quindi opportuno — nonostante che ciò comporti nel presente contesto un cambiamento di scala — inserire una breve parentesi su questo argomento.

È di un certo interesse osservare che i canali formativi extrauniversitari si sono sviluppati in genere in modo del tutto autonomo, cioè senza quasi nessuna connessione con il mondo universitario, attraverso la crescita verso l'alto di altri settori del sistema formativo. I politechnics inglesi e le Fachhochschulen tedesche traggono infatti la loro origine dalla preesistenza di strutture di formazione professionale particolarmente evolute; ciò che ha consentito del resto la conservazione, se non addirittura un rafforzamento, dei legami tra istituzioni formative e sistema produttivo. Nel caso francese invece le prime istituzioni ad offrire cicli post-secondari a carattere professionale, in quanto risposta a nuove esigenze del sistema produttivo, sono stati i licei tecnici, strutture quindi a livello di istruzione secondaria superiore.

Considerando il fatto che la rea-

lizzazione di innovazioni nel campo dell'istruzione dipende, al di là delle decisioni politiche e del supporto tecnico-amministrativo, in primo luogo dalla disponibilità e dall'impegno degli operatori all'interno delle istituzioni formative stesse, si può sostenere che l'efficacia dei cicli formativi extra-universitari e, quindi, la loro rapida diffusione sono legate in buona misura alla loro collocazione nell'ambito di istituzioni che hanno vissuto in tal modo un «up-grading». La crescita di prestigio sociale ha creato infatti nei docenti una forte spinta motivazionale verso i nuovi impegni didattici.

La quasi totale assenza dell'università nello sviluppo dei «cicli brevi» a livello superiore deriva in gran parte dal fatto che la tradizionale impostazione della didattica universitaria lascia in genere poco spazio al momento applicativo e/o operativo. Non risulta infatti in nessuno dei contesti esteri osservati che gli ambienti universitari abbiano dimostrato interesse a svolgere funzioni formative a carattere strettamente tecnico-operativo, sentite sostanzialmente estranee alla dinamica dell'attività accademica (è poco probabile del resto che in Italia possa valere il contrario).

I cicli formativi extra-universitari sono indirizzati in primo luogo alla preparazione professionale dei quadri dirigenti intermedi. È chiaro perciò che i relativi titoli di studio hanno (almeno in teoria), a confronto con quelli universitari, una diversa valutazione in sede occupazionale. L'andamento dei mercati del lavoro ha tuttavia smussato il rapporto gerarchico tra università ed istituzioni non universitarie e ridotto le differenze nelle prospettive lavorative dei giovani formati nei diversi canali di i.s.; in alcuni settori — ciò vale in primo luogo per l'industria — si è creata infatti una effettiva concorrenzialità tra i due tipi di formazione. Di conseguenza si assiste negli ultimi anni ad uno spostamento della domanda di i.s. a favore dei canali non universitari (anche da parte di giovani che, per condizionamenti

sociali, sarebbero piuttosto orientati verso gli studi universitari e/o che sono, comunque, nelle condizioni concrete di poter scegliere tra i vari tipi di istruzione).

Le evoluzioni cui si è appena accennato fanno sì che la diversificazione istituzionale dell'i.s. venga oggi accettata — seppure per alcuni versi di malavoglia — anche da parte delle forze politiche che si sono battute in passato, all'insegna di una politica egualitaria, per lo sviluppo di un sistema di i.s. articolato ma unitario (ciò vale in primo luogo nel caso francese e in quello tedesco).

4. Programmazione amministrativa

4.1. Vediamo ora come si traducono le decisioni prese in sede politica in azione operativa a livello della programmazione amministrativa (chiamata in seguito con la sigla p.a.), intesa quest'ultima come insieme delle funzioni gestionali e di attribuzione delle risorse. La p.a., responsabile, in termini generali, dell'impiego economico ed efficace delle risorse destinate al settore dell'i.s., deve provvedere infatti alla creazione di un'offerta formativa complessiva coerente con gli obiettivi stabiliti in sede di politica sociale e/o socio-economica ed assicurare, allo stesso tempo, una relativa equità delle condizioni di studio — o, detto diversamente, della qualità del servizio formativo — nell'ambito dei vari atenei a livello nazionale.

Si tratta dunque di impegni programmatori complessi ed, allo stesso tempo, particolarmente delicati, dato che essi si rivolgono ad un settore formativo fortemente condizionato dalle proprie dinamiche interne e che esige perciò ampi spazi di autonomia. La p.a. incide infatti nel vivo della conflittualità interna al mondo dell'i.s., provocata dalla trasformazione di tale sfera da comunità di élite in servizio formativo di massa. È interessante tuttavia osservare che nei tre paesi in esame si è cercato — con più o meno succes-

so — di adeguare le procedure gestionali e, con esse, l'intero apparato tecnico-amministrativo alle esigenze programmatore, poste dall'espansione del sistema di i.s., senza restringere in modo eccessivo l'autonomia dei singoli atenei; anzi, questi ultimi sono chiamati ad esplicitare le proprie esigenze ed a svolgere un ruolo attivo all'interno di processi programmatori resi il più possibile trasparenti e partecipativi.

I processi programmatori si configurano dunque — con modalità diverse a seconda dei singoli contesti nazionali — in un circuito informativo e decisionale che coinvolge una pluralità di soggetti istituzionali, quali le unità organizzative all'interno dei singoli atenei (dipartimenti), gli stessi atenei, i vari organi politici ed amministrativi a livello territoriale e centrale e, non ultimi, gli organi di consulenza e/o di assistenza tecnica esterni alle strutture di governo ai vari livelli.

L'esperienza della Gran Bretagna e quella della Germania federale sembrano essere in questo contesto particolarmente significative. Il caso britannico persuade per la relativa semplicità e trasparenza dei processi programmatori (soprattutto per quanto riguarda il settore universitario), governati in primo luogo dal buon senso e gestiti con spirito pragmatico-professionale. Si tratta comunque di un'esperienza difficilmente «esportabile» considerando la struttura particolare del sistema di i.s. britannico (determinata in primo luogo dallo status autonomo degli atenei), assieme al fatto che si è assistito in Gran Bretagna ad una evoluzione quantitativa dell'i.s. più controllata (data la gestione a numero chiuso) e, perciò, più contenuta, se considerata in un quadro comparativo.

Nella Germania federale il circuito della p.a. nell'ambito dell'i.s. si presenta più complesso (non ultimo per l'esigenza di un coordinamento fra le autonomie a livello di Land) e quindi, fatalmente, più burocratizzato. Dall'esperienza tedesca potreb-

bero tuttavia emergere riferimenti più concreti per il caso italiano, considerando la maggiore affinità dei due sistemi di i.s. sia sul piano dimensionale (determinata dal prevalere della concezione dell'i.s. come servizio formativo di massa) che su quello strutturale (l'università come istituzione statale).

4.2. *Gran Bretagna.* L'aspetto saliente nella gestione del sistema universitario britannico — e, per molti versi, il motivo stesso dell'efficienza gestionale — sta nel fatto che l'insieme delle funzioni a livello della p.a. è concentrato in un'unica sede, l'University Grants Committee (3); ciò che rende possibile coordinare in modo non conflittuale i due elementi principali dello sviluppo universitario: il personale docente e le strutture fisiche.

Il governo britannico delega infatti, una volta stabilita l'entità delle risorse finanziarie destinate al settore universitario, l'attribuzione dei fondi ai singoli atenei al University Grants Committee (UGC), che rappresenta in tal modo una sorta di cuscinetto tra i poteri governativi ed il mondo universitario.

L'UGC è dunque responsabile della realizzazione degli obiettivi stabiliti in sede di governo che si esprimono, come ricordato più sopra, attraverso la definizione della capacità ricettiva del sistema universitario nell'ambito dei singoli settori scientifici.

La spesa per l'istruzione universitaria viene infatti calcolata sulla base di standards di costo, riferita alla unità programmatica «studente» (4); ciò vale del resto sia per le spese di gestione (recurrent grants) — in primo luogo cioè le spese per il

personale — che per gli investimenti (non recurrent grants).

Le procedure seguite dall'UGC nell'attribuzione delle risorse delegano buona parte dell'attività programmatica alle stesse università. Queste ultime sono infatti obbligate ad elaborare dei piani di sviluppo che esprimono, sulla base di una concisa descrizione delle capacità ricettive esistenti, le esigenze espansive e/o di consolidamento del singolo ateneo. La metodologia adottata nella stesura di tali programmi di sviluppo, elaborata in sede UGC, si basa su un sistema di standards funzionali relativi all'organizzazione didattica ed all'uso delle strutture edilizie. Una metodologia dunque che consente la comparazione tra le singole situazioni locali e, quindi, un controllo efficace sulla evoluzione equilibrata del sistema universitario nel suo complesso.

Sulla base dei programmi di sviluppo degli atenei ed in un processo di negoziazione con i medesimi, l'UGC definisce le priorità e, quindi, l'attribuzione dei fondi alle singole sedi. L'uso di tali fondi è perciò vincolato dai programmi approvati dall'UGC. Eventuali cambiamenti di programma ex post, se non concordati con l'UGC, possono condurre infatti a penalizzazioni nel periodo di programmazione successivo. L'UGC non esercita tuttavia un controllo rigidamente burocratico, così come la standardizzazione delle risorse umane ed edilizie, importante in sede di programmazione, non compromette affatto l'autonomia nella gestione di tali risorse all'interno dei singoli atenei. Ciò che importa è che questi ultimi riescano a realizzare un potenziale didattico coerente con gli obiettivi definiti dai piani di sviluppo approvati.

È doveroso far notare che la strategia programmatica seguita dall'UGC, che ha portato a buoni risultati nel periodo espansivo, sembra essere entrata in crisi con il regime di austerità, imposto dal governo britannico da ormai due anni. Va osservato comunque che la svolta fra espansione e riduzio-

ne è avvenuta in maniera talmente drastica da non consentire un graduale adeguamento dei servizi universitari all'inversione delle prospettive di sviluppo (fatto del resto impensabile in contesti nazionali dove le università rappresentano strutture statali, data la maggiore presenza di elementi di rigidità, soprattutto per quanto riguarda la gestione del personale). La gestione dei tagli operata dall'UGC si presenta perciò piuttosto tempestosa. Dati i principi programmatici, illustrati nella prima parte di questo articolo, è chiaro che la contrazione, considerata a livello di sistema, riguarda in primo luogo i settori dove il mercato di lavoro per laureati offre prospettive minori, cioè quasi l'intera area umanistica. Per quanto riguarda invece la distribuzione dei tagli tra i singoli atenei, sembra che ne vengano colpite in misura maggiore le sedi minori; ciò mette in pericolo — in una prospettiva a medio/lungo termine — la stessa sopravvivenza di alcuni atenei di più recente costituzione e, quindi, ancora non sufficientemente consolidate.

4.3. *Germania federale.* Nella Germania federale le procedure nell'ambito della programmazione dei servizi di i.s. sono caratterizzate, come già accennato più sopra, da una certa ambivalenza, determinata dal rapporto dialettico tra poteri governativi federali e Länder. Il potenziamento delle strutture edilizie viene programmato (e finanziato) infatti, in collaborazione tra governo federale e Länder, mentre la gestione del personale docente è di esclusiva competenza dei Länder.

Elemento cruciale in ambedue i circuiti programmatici è, come nel sistema di p.a. britannico, la definizione della capacità ricettiva delle strutture di i.s.; premessa questa per la equa qualità — quanto meno in termini logistici — dell'offerta formativa nell'ambito dei singoli atenei. Va tenuto presente allo stesso tempo che il sistema tedesco non prevede, in linea di principio, una gestione a numero chiuso. Poter accedere all'i.s.

3) Il University Grants Committee è composto di venti membri, appartenenti per la maggior parte al mondo accademico. Essi non rappresentano tuttavia né la loro materia di insegnamento né la sede di origine o — nel caso di componenti non universitari — altri interessi. L'UGC dispone di una segreteria stabile con funzioni tecniche ed amministrative.

4) Va precisato che il governo si avvale a tale proposito della consulenza dello stesso UGC.

costituisce infatti un diritto costituzionale di tutti coloro che dispongono dei requisiti formativi necessari (in genere il diploma di maturità).

Considerando quindi i due principi appena ricordati — accesso libero ed equa qualità del servizio formativo — è chiaro che l'impegno centrale della p.a. deve essere quello di creare le condizioni per una equilibrata distribuzione della popolazione studentesca nelle varie sedi presenti nel territorio federale. Ciò vale in modo particolare nella fase attuale, dato che i grandi interventi di potenziamento possono essere considerati conclusi e si tratta di consolidare e di gestire il potenziale esistente.

4.3.1. La programmazione delle strutture edilizie. L'iter della programmazione delle strutture edilizie (la «pianificazione quadro» cui si è fatto riferimento prima) passa dai singoli atenei al governo del relativo Land, da questo al Consiglio delle Scienze (5) ed al Comitato per la programmazione dell'edilizia universitaria (6) e torna infine al Land per la attuazione dei programmi approvati. Ogni ateneo elabora, tramite un suo organo collegiale, un piano di sviluppo pluriennale (da aggiornarsi annualmente) che descrive l'attività e le tendenze di sviluppo delle singole unità organizzative (dipartimenti, servizi centrali, amministrazione), indica gli indirizzi specifici nell'ambito della ricerca scientifica e definisce la capacità ricettiva nell'ambito dei singoli corsi di laurea.

I piani di sviluppo delle singole

5) Il Consiglio delle Scienze rappresenta un organo consultivo autonomo i cui componenti sono in parte nominati dai governi dei Länder e da quello federale e in parte dal Presidente della Repubblica in quanto rappresentanti del mondo scientifico.

6) I componenti del Comitato per la programmazione dell'edilizia universitaria sono da un lato il Ministro federale per l'Istruzione e le Scienze e quello delle Finanze e, dall'altro, un Ministro per ogni Land. Nelle procedure deliberative la Federazione dispone di 11 voti ed ogni Land di un voto.

sedi confluiscono nel «piano complessivo» del relativo Land che raffigura lo stato attuale e le tendenze evolutive dell'intero sistema di i.s. regionale. In termini tecnici esso si esprime attraverso standards dimensionali per posto-studio e, per quanto riguarda gli investimenti, attraverso standards di costo per metri quadrati di superficie attrezzata. I «piani complessivi» vengono trasmessi dai Länder al Consiglio delle Scienze che esamina sia le linee generali di sviluppo che i singoli progetti di potenziamento. I risultati di questo lavoro si riflettono in raccomandazioni che costituiscono, assieme agli stessi «piani complessivi», la base per le consultazioni in sede politico-decisionale, cioè nell'ambito del Comitato per la programmazione dell'edilizia universitaria. Quest'ultimo stabilisce — in un laborioso processo di negoziazione tra le parti interessate — il «piano quadro» pluriennale per l'edilizia universitaria.

L'intera procedura si ripete annualmente; il «piano quadro» assume quindi le caratteristiche di un piano mobile che consentono un suo continuo aggiornamento ed, allo stesso tempo, una eventuale correzione delle strategie programatorie a medio/lungo termine.

Per comprendere meglio il «gioco delle parti» nell'ambito della programmazione edilizia, sarà opportuno soffermarsi brevemente sul significato degli «standards». Gli standards dimensionali adottati in sede di «pianificazione quadro» esprimono, in forma aggregata, il fabbisogno spaziale per le varie attività svolte a livello dipartimentale (didattica, ricerca, amministrazione interna), riferito alla unità posto-studio, e cioè alla unità «studente». Definiti per grandi aree scientifiche (sostanzialmente settore umanistico/letterario e settore scientifico/tecnologico), essi rappresentano parametri per valutare, in larga approssimazione, la capacità ricettiva del patrimonio edilizio esistente, per definire i programmi di potenziamento e per stimare i relativi costi.

Dato il loro carattere approssimativo gli standards aggregati lasciano spazio sufficiente per la manovra programatoria a livello particolareggiato (ad es. per quanto riguarda la composizione dei gruppi disciplinari all'interno della stessa area scientifica) e consentono l'adeguamento ad esigenze specifiche, anche in una prospettiva temporale.

È chiaro dunque che tali standards, funzionali all'esigenza di un coordinamento delle misure di potenziamento del sistema di i.s. a livello nazionale, sono troppo grossolani per poter risolvere i problemi che si pongono nella determinazione dei fabbisogni edilizi del singolo ateneo. Nell'ambito della p.a. a livello di Land vengono infatti utilizzati metodi programmatori basati sull'analisi di un sistema complesso, quale è l'università; e, quindi, su una parziale standardizzazione dei fattori che ne determinano il funzionamento; si tratta dunque di metodi concettualmente molto affini a quelli britannici, cui i programmatori tedeschi si sono per molti versi ispirati (7).

I problemi più pressanti che si pongono al momento attuale nell'ambito della p.a., li devono risolvere comunque in buona misura gli atenei stessi. Il limite stabilito nel potenziamento dei servizi di i.s. — attraverso il tetto degli 850.000 posti/studio — si trova infatti in conflitto con la crescita della domanda di i.s. (determinata dall'andamento demografico) cui si assisterà fino alla fine degli anni ottanta. L'impegno principale della p.a. a breve/medio termine è quindi la gestione di una situazione segnata da carenze. Il che significa, in altri termini, dover pretendere dagli atenei di accogliere un numero di studenti (arrivato già oggi ad 1.200.000 unità) che supera la loro capacità ricettiva definita dagli standards della

7) Per maggiori approfondimenti si vedano le mie elaborazioni nell'ambito della ricerca GREIS/Edilfin «Standards per l'edilizia universitaria», novembre 1980 (in via di pubblicazione).

«pianificazione quadro». Ciò comporta che presso il singolo ateneo deve essere accentuata la manovra organizzativa, al fine di ottimizzare l'uso delle risorse esistenti in funzione di un maggiore numero di studenti (tipico, ad esempio, è il caso dell'utilizzazione estiva di alcune parti delle attrezzature, quali, in primo luogo, i laboratori scientifici).

4.3.2 La distribuzione della popolazione studentesca nei singoli atenei (gestione degli accessi). Il secondo filone nella programmazione delle risorse nell'ambito dell'i.s., particolarmente importante per le sue implicazioni giuridiche, riguarda la definizione della capacità ricettiva degli atenei in termini di personale docente.

La domanda di i.s. aveva cominciato già verso l'inizio degli anni '70 a superare — nonostante il massiccio potenziamento dei servizi di i.s. — la capacità ricettiva del sistema nell'ambito di alcuni corsi di laurea (ciò riguardava in particolar modo Medicina ed alcuni settori dell'area scientifica). La gestione di tali carenze attraverso il numero chiuso portò ad una serie di cause giudiziarie e, infine, ad una sentenza della Corte Costituzionale che si pronunciò nel modo seguente: «limitazioni degli accessi sono costituzionali solo in situazioni estreme, e comunque, a condizione di un utilizzo esauriente della capacità ricettiva degli atenei»; e ancora: «lo stesso legislatore deve stabilire criteri oggettivi e controllabili per la definizione della ricettività degli atenei».

In seguito a tale sentenza i Länder firmarono il «trattato sull'assegnazione di posti-studio» che a, sua volta, dette luogo alla creazione del Centro per la gestione degli accessi all'i.s. (ZVS).

La capacità ricettiva degli atenei viene calcolata in questo contesto sulla base di un bilancio tra l'insieme degli insegnamenti nell'ambito dei singoli corsi di laurea da un lato ed il

potenziale didattico dall'altro, determinato quest'ultimo dalla disponibilità di personale docente. La elaborazione di una metodologia appropriata si è dimostrata tuttavia piuttosto difficile, date le caratteristiche particolari del sistema di i.s. tedesco: l'assenza cioè di curricula unitari e, di conseguenza, la diversa impostazione degli studi nell'ambito dei singoli atenei.

In seguito ad una prima fase di sperimentazione su un numero limitato di atenei si è giunti — una volta consolidato il relativo materiale statistico-informativo — alla definizione dei cosiddetti «standards curriculari» per gruppi di corsi di laurea; di standards cioè che esprimono in sostanza la domanda di insegnamento espressa dal singolo studente per l'intero ciclo degli studi. Si tratta dunque di coefficienti calcolati in base ad un monte ore convenzionale degli insegnamenti nell'ambito di un corso di studio «tipo». Le relative elaborazioni si presentano piuttosto complesse, dato il diverso peso da attribuirsi alle varie forme didattiche (lezione, seminario, esercitazione, ecc.), considerando cioè la variabilità di fattori quali la dimensione del gruppo didattico e l'impegno temporale dei docenti.

L'esperienza pratica nell'uso degli «standards curriculari» sembra dimostrare che essi rappresentano un buon compromesso tra esigenze programmatiche e autonomia delle istituzioni formative: gli standards garantiscono infatti la necessaria oggettività nella valutazione della capacità ricettiva delle singole unità organizzative all'interno degli atenei, senza restringere in maniera eccessiva la altrettanto necessaria flessibilità nell'organizzazione didattica.

Vediamo ora, una volta chiarite le premesse metodologiche, le modalità della distribuzione degli studenti sui singoli atenei. Essa viene gestita, come già ricordato, da una sede centrale: il

ZVS (8). Ciò vale in modo particolare per i settori dove si verificano sintomi di eccessivo affollamento in un certo numero di sedi. Lo studente trasmette in quei casi la sua domanda di ammissione ad un determinato corso di laurea al ZVS, indicando una graduatoria di preferenze rispetto alla scelta della sede. Il ZVS, a sua volta, elabora l'insieme delle domande in base alle segnalazioni pervenute dagli atenei sulla loro capacità ricettiva (definita attraverso gli standards di cui si è detto sopra) nell'ambito del relativo settore, cercando di rispettare le scelte preferenziali degli studenti. La distribuzione «pilotata» può quindi comportare, nella peggiore delle ipotesi, che lo studente venga ammesso in una sede diversa da quella desiderata in prima scelta ma, che comunque, è presa in considerazione come soluzione di ripiego (9).

Nei settori invece dove la domanda di istruzione supera la ricettività del sistema formativo nel suo complesso — ciò vale in modo particolare per Medicina ed in misura minore per alcuni altri corsi di laurea — viene operata una selezione a monte: in

8) È di un certo interesse notare che il ZVS svolge una funzione simile a quella dell'UCCA (University Central Council of Admissions) britannico. Questa similitudine si limita tuttavia agli aspetti tecnici e/o agli intenti logistici. La filosofia di fondo è diversa: nel caso tedesco si tratta infatti di una razionalizzazione delle risposte alla domanda sociale di i.s.; in quello britannico invece la gestione centrale delle domande di ammissione è orientata in primo luogo verso uno «smistamento» in chiave gerarchica, data la autonomia degli atenei nell'articolazione delle condizioni di ammissione. In altre parole: i migliori vanno alle Oxbridge universities e via dicendo.....

9) Va precisato a tale proposito che le università tedesche non hanno, come quelle inglesi, carattere residenziale (il principio della pianificazione universitaria è stato infatti, come ricordato prima la «regionalizzazione»). L'assegnamento di studio previsto per i giovani provenienti da famiglie meno agiate (concesso, fino a tempi recenti, a fondo perduto e, attualmente, come prestito) — maggiorato del resto se la famiglia abita in un comune lontano da quello della sede universitaria — è tuttavia sufficiente per garantire la sussistenza!

parte sulla base della media dei voti del diploma di maturità e in parte attraverso una procedura di sorteggio. La distribuzione degli studenti ammessi agli studi nelle singole sedi avviene poi con il meccanismo appena illustrato.

5. Conclusioni

Esiste, come messo in evidenza dalle elaborazioni precedenti, un nesso causale tra direttiva politica e programmazione nell'ambito dell'i.s. Sorprende il fatto che la spinta politica verso l'intervento programmatico in tale settore dei servizi sociali è particolarmente accentuato in paesi caratterizzati, come la Gran Bretagna e la Germania federale, da una struttura amministrativa decentrata e dove le istituzioni di i.s. godono di ampi spazi di autonomia o sono, come nel caso delle università britanniche, del tutto autonome. Il momento programmatico è invece meno sviluppato in paesi a regime centralizzato come la Francia (10) e l'Italia, dove anche il settore universitario dipende in larga misura dai poteri centrali; in sistemi quindi dove l'istaurarsi di meccanismi programmatici sembrerebbe più fattibile, dato che non si pone il problema di un eventuale conflitto tra intervento statale e diritti istituzionali e/o autonomie amministrative.

Si tratta dunque di fenomeni che potrebbero sembrare contraddittori. Tale perplessità nasce in primo luogo dal fatto che si tende a considerare l'intervento programmatico in contrapposizione con l'autonomia delle istituzioni formative. Non è detto però che la sfera dell'autonomia debba essere necessariamente investita in modo sostanziale dalla programmazione, dato che la prima si esprime sul piano dell'impostazione e dell'organizzazione dell'attività didattica e di ricerca e su quello della gestione delle risorse all'interno del singolo ateneo,

mentre la seconda si riferisce alla distribuzione di tali risorse a livello di sistema.

Non è perciò tanto casuale che sia stato proprio il governo britannico, abituato ad affidare l'intera responsabilità per la «produzione» di i.s. alle stesse università, pur provvedendo quasi per intero al loro finanziamento — e che si rapporta perciò al mondo universitario per molti versi in vesti di «committente» — il primo a porsi, di fronte all'espansione del fabbisogno di i.s., il problema di un inquadramento strategico delle tendenze in atto e, conseguentemente, dell'uso razionale delle risorse finanziarie necessarie per il potenziamento dei servizi formativi. È infatti logico che in un sistema imperniato sull'autonomia delle istituzioni formative il governo centrale si assuma da un lato la responsabilità politica per la definizione degli obiettivi generali — basata su una mediazione tra fattori quali la domanda sociale, le esigenze del sistema produttivo, le dinamiche evolutive delle stesse istituzioni formative ed i vincoli di bilancio — e che esiga, dall'altro, delle garanzie per una certa omogeneità nel rapporto tra investimento e produzione di formazione nell'ambito delle singole sedi. Ed è altrettanto logico, date le dinamiche del sistema appena ricordato, che tale esigenza porti alla evoluzione di meccanismi programmatici il più possibile trasparenti e partecipativi.

Più accentratore ancora è stato l'impulso politico alla programmazione dell'i.s. nel caso tedesco, dove l'esigenza di una evoluzione equilibrata dei relativi servizi ha richiesto perfino una serie di emendamenti alla Costituzione e dove è stata la stessa Corte Costituzionale a spingere verso la elaborazione di criteri programmatici relativi alla definizione della capacità ricettiva degli atenei.

Confrontando le due esperienze nazionali è interessante osservare che esiste una sostanziale affinità nella strumentazione e nei metodi programmatici, nonostante la diversa concezione sociale dell'i.s. (privilegio nel

caso inglese e diritto in quello tedesco), il diverso approccio politico (orientamento prevalente verso il mercato nel caso inglese e verso la domanda sociale in quello tedesco) e nonostante le differenze strutturali e dimensionali degli stessi sistemi di i.s. Si è sviluppato infatti in ambedue i casi nazionali un circuito informativo e decisionale che rende trasparente il funzionamento del sistema e crea quindi le premesse per un uso razionale delle risorse; esso costituisce nel contempo la base operativa per un eventuale riorientamento delle stesse strategie politiche.

Questo ultimo aspetto acquisisce una particolare importanza di fronte ai problemi che si pongono attualmente nell'ambito dell'i.s. in quasi tutti i paesi ad economia evoluta, legati al contenimento della spesa pubblica, agli effetti dell'andamento demografico sulla domanda di i.s., alle incertezze sulle prospettive di sviluppo socio-economico e, connesse a queste, alle aspettative rivolte al sistema di i.s. anche sul piano della ricerca scientifica (ambito del resto che si sottrae in una certa misura ai meccanismi della programmazione amministrativa e che è stato toccato solo marginalmente nel presente lavoro). L'esistenza di un circuito informativo e decisionale efficace può rendere infatti più agevole la ricerca di nuove soluzioni strategiche e facilitarne la traduzione in azioni operative (11). Il rapporto tra decisione politica e programmazione amministrativa assume quindi aspetti di reciprocità.

Controprova dell'asserzione iniziale che ci sia un nesso causale tra decisione politica e programmazione, la fornisce il caso italiano. La quasi totale inesistenza di programmazione a livello di sistema — con tutte le conseguenze negative che ne derivano — è dovuta infatti in larga misura all'assenza di una reale politica dell'i.s.

10) Va precisato che la carenza di programmazione riguarda nel caso francese prevalentemente l'università e non le istituzioni di i.s. a carattere professionale (les grandes écoles, gli IUT, le STS).

11) Ne è esempio l'attuale gestione degli accessi nel sistema tedesco o, più recentemente, la trasformazione dell'assegno di studio da sussidio a fondo perduto in prestito.



GIRO DI OPINIONI in due round

a cura di Emanuele Lombardi

A guardare bene, in controluce, le due domande (sull'autonomia e sulla programmazione universitaria) che «Universitas» ha posto a Montalenti, Quagliariello, Romanzi, Rey, Cappelletti e Petrocchi, le differenze appaiono minime e comunque riconducibili al ruolo che l'università, anche come espressione culturale del territorio, deve avere.

Il concetto dell'autonomia universitaria, assunto con la Carta fondamentale a principio giuridico, è strettamente connesso, anzi trova riscontro e fecondità nell'altro concetto ugualmente riconosciuto dalla Costituzione, della programmazione della politica dell'istruzione superiore.

C'è chi sostiene, anzi, che programmare la politica universitaria è in ultima analisi l'esprimere sul piano operativo una somma di indicazioni e di istanze frutto di una difficile sintesi delle diverse situazioni universitarie. Risolvere il rapporto autonomia universitaria e programmazione del settore, perché si tratta pur sempre di un rapporto problematico, non deve indurre ad abolire la valenza dell'uno o dell'altro termine, ma conciliarli in un fecondo binomio di interscambio, tenute presenti le necessità generali del paese, anche dal punto di vista della domanda culturale.

Primo round

LA DOMANDA / È conciliabile, in quali termini e con quali modalità, una programmazione centrale dell'università con l'autonomia degli atenei?

MONTALENTI: I «programmi culturali» sono ispirati da due tipi di motivazioni: ideologiche o tecnologiche, che non sono sempre in alternativa, talvolta confluiscono e si integrano vicendevolmente. Ambedue i motivi possono risultare estremamente pericolosi in quanto capaci di limitare, o peggio, fare deviare lo spontaneo cammino

della scienza. Limitare, in quanto promuovendo o premiando, per esempio, le ricerche applicative rispetto alle teoriche, non soltanto si rischia di disconoscere e avvilire il fine più elevato della ricerca cosiddetta pura, assoggettandola al conseguimento di applicazioni pratiche; ma si ottiene anche, a lunga scadenza, il risultato opposto a quello desiderato, perché è quasi sempre dalla ricerca pura che sono nate — per lo più inaspettatamente — le più importanti, talvolta spettacolari, applicazioni.

Le motivazioni ideologiche, dal canto loro, possono essere assai pericolose, come molti episodi antichi e recenti della sto-

ria della scienza e della cultura insegnano. I biologi sono ancora sotto shock per quanto è avvenuto in anni recenti con l'apologia del razzismo, da parte nazifascista, e con l'affare Lysenko da parte sovietica.

Quindi io ritengo che un regime illuminato debba rispettare al massimo l'autonomia nella ricerca universitaria, garantendo ai ricercatori la libertà d'iniziativa nello stabilire i propri programmi di ricerca e d'insegnamento.

L'autorità centrale dispone di molti altri istituti a cui può e deve richiedere la ricerca cosiddetta finalizzata. Anche l'università la può fare — nelle sue varie facoltà, istituti, dipartimenti

— e l'ha fatta molto spesso; ma per iniziativa dei singoli studi, e non per l'esecuzione di un programma imposto dall'esterno.

QUAGLIARELLO: Penso che le autonomie delle università vadano non solo salvaguardate, ma anzi ancor più positivamente catalizzate. Quindi nessun progetto centrale deve lesionare l'autonomia dei singoli atenei.

È evidente che quando parlo di autonomie, esalto la libera scelta della ricerca e dello scienziato, non evidentemente arbitrii e posizioni giuridicamente e umanamente non valide.

ROMANZI: Prima di formulare la risposta, vogliamo richiamarci ancora una volta all'imprescindibile dovere, da parte nostra, di tener fede all'indispensabile e importante principio, sempre e ovunque asserito, di guardare all'università quale indiscussa sede primaria di una ricerca scientifica prosciolta da ogni sorta di condizionamenti, siano essi politici, o ideologici, od economici, o di altra natura: la libera ricerca è infatti l'unica via attraverso la quale un paese riesce a sciogliersi e ad affrancarsi dal vassallaggio di altri popoli, ed opera inoltre, nei confronti dei giovani ricercatori, insostituibili stimoli allo sviluppo della creatività.

— I due concetti — programmazione centrale da parte del Governo e autonomia degli Atenei — non sembrano configurarsi come entità antitetiche, ove ci si richiami all'Art. 33 della Costituzione della Repubblica, il quale sancisce che «la Repubblica detta le norme generali sull'istruzione» e che «le istituzioni di alta cultura, università ed accademie, hanno il diritto di darsi ordinamenti autonomi nei limiti stabiliti dalle leggi dello Stato»;

— si ritiene infatti doverosa, da parte delle Autorità centrali, l'enunciazione di una linea programmatica che armonizzi e coordini l'azione dei singoli Atenei; e questo in dipendenza della maggiore e migliore perspicuità degli organi centrali, ido-

nei pertanto a scoprire di volta in volta e a individuare chiaramente i problemi dell'oggi e del domani che si agitano nel nostro paese;

— i termini e le modalità, entro cui la programmazione centrale e l'autonomia degli Atenei possono conciliarsi, si identificano nel concetto già espresso nei precedenti paragrafi: l'Autorità centrale, cioè, grazie alla prerogativa, che le è propria, di individuare puntualmente le necessità presenti e future del paese, suggerisce ai singoli Atenei le finalità via via da raggiungere, e questi — gli Atenei — scelgono e predispongono ed attuano conseguentemente e in piena libertà decisionale i mezzi da impiegare per il conseguimento di tali mete.

REY: Un programma a livello centrale non sembra antitetico alla autonomia propria delle università. Le direttive emanate dal centro dovrebbero, infatti, costituire un quadro di riferimento per le singole università; quadro all'interno del quale ogni ateneo possa definire il proprio programma. All'interno dell'università, che costituisce il punto di congiunzione tra scuola e mondo del lavoro, la programmazione, finalizzata proprio all'inserimento dei giovani nel mercato del lavoro, deve essere attenta sia all'utenza che alla realtà locale nella quale si trova inserita.

Ciò induce a programmare tenendo conto non solo per le cattedre, ma a volte proprio per le facoltà, della realtà socio-economico-territoriale in cui l'università si trova ad operare avendo sempre presente, ovviamente non in modo restrittivo e perciò parziale, il mercato del lavoro locale e senza mortificare le esigenze della ricerca.

A questo punto, però, occorre fare delle considerazioni: molto spesso le decisioni, sia al centro che in periferia, vengono prese usando una base informativa estremamente ridotta e non coordinata. Bisogna domandarsi inoltre, se le singole facoltà ed il Ministero dispongono di un adeguato modello di riferimen-

to, modello che non deve necessariamente avere una formulazione matematica ma deve indicare le relazioni intercorrenti fra le variabili prese in considerazione. Informazioni, modello e obiettivi esplicitati sono gli elementi fondamentali per una corretta programmazione. Senza entrare in una sterile polemica, che rischia di essere antistorica, occorre quindi sapere se questo modello esiste e, soprattutto, quali parametri e quali ipotesi sono stati considerati al momento di programmare. Da questa semplice considerazione appare chiaro che non può essere lasciata al solo Ministero o al CUN la definizione delle priorità e nello stesso tempo occorre accettare il principio che nel campo dell'istruzione le somme dei comportamenti razionali da parte delle singole facoltà non portano ad un unico insieme di scelte razionali. Infatti l'istruzione è anche un grosso investimento per la intera società ed è doveroso procedere ad un'analisi costi-benefici di questo investimento. Le singole facoltà pertanto non possono essere delegate ad essere le portatrici di queste priorità collettive anche nel caso ideale in cui non esistano comportamenti corporativi o peggio collosivi. Un merito indiscusso della recente procedura instaurata dal Ministero della Pubblica Istruzione è quella di aver avuto il coraggio di esplicitare le proprie priorità e di aver rifiutato il metodo tradizionale basato su procedure spartitorie dominate dalla forza dei singoli gruppi partecipanti alla spartizione. Questi metodi hanno portato all'attuale crisi dell'istruzione universitaria ed era perciò indispensabile operare in tal senso giacché i vecchi metodi non potevano essere mantenuti.

CAPPELLETTI: In anni che escono da facili miti e tuttavia devono proporsi il problema del domani, il realismo è d'obbligo. E realismo vuole anche dire applicazione di una logica, di un metodo convenienti all'oggetto. L'università non è un ente isolato: è un momento di un sistema,

ricompreso a sua volta nel sistema sociale, che comprende ricerca scientifica, professioni e parte del lavoro non professionale. Si potrebbero citare altri momenti o fattori, ma fermiamoci a questi. In un sistema, ogni parte è correlata a tutte le altre. Dal nostro punto di vista, interessa il reciproco rapporto fra università e mondo del lavoro. Questo rapporto limita l'autonomia universitaria nella scelta del curriculum, della sua parte alta, facoltà e corsi di laurea, ad una condizione: che il titolo universitario debba avere valore legale. L'autonomia universitaria è assoluta nella gestione dei concorsi, nella chiamata dei docenti e nell'elezione delle cariche accademiche: qui non esistono correlazioni significative ad altre parti del sistema scuola superiore - ricerca - lavoro. Fuori di quest'ambito l'autonomia è relativa, e le subentra la dialettica fra università e Stato (fra rappresentanza universitaria, Stato amministrativo e Stato politico). Possiamo modificare le correlazioni del sistema, modificare i rapporti fra università e mondo del lavoro. Parlo della realtà italiana, naturalmente. Allora l'università potrà autonomamente istituire nuovi corsi di laurea e nuove facoltà. Prima, non potrà farlo. Dirigo una grande istituzione culturale che è anche una grande azienda, l'Enciclopedia Italiana, e il contratto collettivo di lavoro per le aziende editoriali mi fa obbligo di trasferire alla seconda categoria, dopo pochi mesi, i nuovi dipendenti che abbiano una laurea. Non è poco, e siamo almeno tutelati dalla curricularità alta, perché la parte bassa del curriculum, il cosiddetto piano di studio, è stato spesso scadente. Invece il North-East London Polytechnic può rilasciare diplomi a richiesta dello studente: ma il titolo acquisito sarà fatto poi valere in un mercato libero del lavoro.

PETROCCHI: È senz'altro assicurabile la conciliazione tra gli impegni governativi e l'autonomia universitaria in tema di programmazione. Occorre tuttavia che la programmazione nasca

dalla sintesi politica di istanze, ricerche, necessità, scelte che vengano autonomamente espresse dalla base universitaria, e che poi siano collegate e armonizzate dal potere politico. Vanno sentite le Commissioni d'Ateneo per la ricerca, vanno consultati i consigli di Facoltà e i consigli di Dipartimento.

Secondo round

LA DOMANDA / Per la prima volta lo sviluppo dell'università ha tenuto conto di un primo criterio di programmazione, suscitando nel mondo accademico consensi, perplessità e riserve. Qual è la sua opinione in proposito ed entro quali limiti ritiene che la situazione economica del paese possa condizionare la vita universitaria?

MONTALENTI: Una programmazione culturale blanda, come quella intesa a dare maggior incentivo a certi ordini di discipline che risultino inadeguatamente sviluppati, può forse essere opportuna e quindi tollerabile, purché sia concordata con l'università stessa (per esempio attraverso la conferenza dei Rettori).

L'autorità centrale dovrebbe soprattutto preoccuparsi di assicurare le strutture necessarie ai vari tipi di attività scientifica, che si svolgono nelle università e che hanno esigenze finanziarie e strutturali almeno in parte diverse. È deplorabile che si siano create tante nuove università trascurando queste esigenze di base, e facendo — come dice il motto popolare — le nozze con i fichi secchi.

Che la situazione economica del paese debba condizionare, così come le altre attività, anche la vita universitaria, è, purtroppo, una realtà da cui non ci si può sottrarre. Ma ritengo che una programmazione bene intesa dovrebbe tendere ad adottare una politica in cui fosse data maggiore considerazione alla

produzione e alla diffusione della cultura, anziché a fare, dall'alto, discriminazioni basate su criteri discutibili. Può essere questo l'inizio di una politica che può degenerare in un dirigismo pericoloso.

QUAGLIARELLO: Su questo orientamento, concepito dalle autorità universitarie, sono in linea generale favorevole. Debbo però considerare che esso si è sviluppato con notevoli deviazioni.

Inoltre, perché ritengo che l'università è la sede centrale, fondamentale della ricerca di base (anche se non si devono escludere per l'università momenti di ricerca orientata), io credo che quest'ultima operazione deve considerare queste posizioni. Infine sono indotto a rinnovare un mio profondo convincimento: le riduzioni inconsiderate dei bilanci a favore della ricerca rappresentano una grave e non utile decisione; tali riduzioni determineranno oggi, e ancor più domani, danni irreversibili per il paese.

ROMANZI: — In merito alla proposizione iniziale di questo secondo quesito, si ritiene, in linea di massima, di poter accettare l'orientamento degli organi centrali, che già a suo tempo ritennero di dover promuovere e incentivare particolari settori di ricerca scientifica, assegnando nuove cattedre per determinate discipline;

— a tale proposito si è dell'opinione che non sia sufficiente un semplice atto amministrativo per promuovere nuovi obiettivi e nuovi orientamenti, e per determinare nuovi sviluppi nella ricerca scientifica stessa;

— sarebbe stato certamente più confacente, ai fini del raggiungimento degli scopi da conseguire, l'emanazione di provvedimenti diretti a incidere più puntualmente e più significativamente sull'assetto complessivo della scuola;

— le reazioni, e le perplessità, e le riserve, cui fa menzione il testo relativo al secondo quesito, sono una riprova di quanto si è detto;

— si conclude, ora, la nostra risposta, soffermando la nostra attenzione sulla natura e sull'interiore sostanzialità dell'università, la quale, affondando le proprie radici nell'infinito e mutevole contesto della vita culturale-sociale-economica del paese, si presenta come il solo ed unico organismo in grado di accogliere via via ogni istanza e ogni mutamento che provengono dall'ambiente e dall'«humus» in cui essa opera: si tratta, infatti, di un organismo dotato di grande sensibilità; e questa, mentre la rende condizionata sotto la spinta di ogni situazione che si determini nel paese — ivi compresa quella economica — la rende al tempo stesso pronta a reagire e a rispondere adeguatamente ad ogni stimolo;

— l'università è simile a una grande azienda che operi in seno ai più aperti e pressanti problemi interessanti la vita in ogni sua espressione, e come tale necessita da parte del Governo di una maggiore e particolare attenzione, così da essere posta nelle migliori condizioni di operatività, che la portino a collaborare con efficacia e prontezza anche alla risoluzione del problema — sempre più urgente — della crisi economica, in quanto si ritiene che nulla sia più produttivo degli investimenti finanziari rivolti al progresso scientifico e tecnologico del paese.

REY: In un momento qual è quello che stiamo attraversando, caratterizzato per un verso da un incalzante progresso e dall'altro da una crescente disoccupazione «intellettuale», l'università deve non solo conoscere in profondità le diverse figure professionali di cui ha bisogno il mercato ma anche «formare» in maniera «adeguata» e perciò rispondente ai bisogni del mercato in cui i giovani andranno ad inserirsi.

Superare lo scollamento tra università e mondo del lavoro diviene non solo necessario ma urgente per cercare di riequilibrare un mercato che si trova in condizioni di non poter soppor-

tare ulteriori costi per la formazione specifica. Infatti, l'università, se anche deve mantenere obiettivi di formazione, deve tuttavia mirare a fornire competenze adeguate agli sbocchi professionali.

A questo proposito non bisogna dimenticare che la P.A. ed in particolare il Ministero della P.I. è il più importante datore di lavoro di laureati per cui l'esigenza di programmazione dovrebbe riguardare il Ministero nella sua duplice funzione di fornitore di formazione e di richiedente forza lavoro.

Basta un rapido sguardo agli ultimi trenta anni per osservare come le immatricolazioni siano passate da 39.000 a 223.000. L'incremento maggiore si è registrato però nel decennio '61-'71; infatti gli immatricolati che nel 1961 erano 60 mila, raggiungono nel 1971 la cifra di 214 mila.

Se si prende in considerazione il rapporto studenti-docenti si nota che mentre trenta anni fa per ogni docente c'erano 52,2 studenti, oggi il numero di studenti per ognuno di essi è sceso a 38,5. Ciò tuttavia non è da addebitarsi ad un eccesso di docenze, bensì ad una anomala lievitazione degli iscritti: basta pensare, infatti, che nell'anno accademico 1981-82 vi erano 26.645 docenti mentre gli iscritti ammontavano a ben 1.024.681. Resta, quindi, l'esigenza di prevedere lo sviluppo delle iscrizioni e soprattutto la ripartizione fra i diversi indirizzi. A questo proposito vale la pena di notare che è proprio la P.A. a condizionare la crescita dei laureati. Infatti, all'inizio degli anni '50 i gruppi scientifico, medico e letterario, registravano una quota di laureati pari al 20 per cento in ogni gruppo considerato. All'inizio degli anni '70 il gruppo scientifico scende al 15, il medico all'8 per cento mentre il letterario sale al 38 in sintonia con la crescita della spesa per l'istruzione. All'inizio degli anni '80 il gruppo scientifico mantiene la posizione, quello letterario crolla al 20 per cento mentre si assiste al raddoppio dei laureati in medicina che adesso rappre-

sentano il 20 per cento dei laureati in concomitanza, anche questa volta, con l'esplosione della spesa per la salute. Programmare diviene indispensabile in un momento in cui le esigenze del mercato sono molto diversificate e mutano rapidamente anche per effetto dello sviluppo tecnologico. Da notare che i laureati sono ormai il 5 per cento delle forze lavoro contro il 3,2 del 1971 e il 2,3 del 1961, ma se è vero che i laureati sono raddoppiati tra il 1971 e il 1981 è anche vero che sono più che raddoppiati quelli in cerca di lavoro.

Ora, questo aspetto della programmazione che non è stato sufficientemente curato nelle università deve essere posto in risalto per ovvi motivi; accanto alla crescente disoccupazione intellettuale, priva di qualificazione, si pone la carenza che pure si registra in un mercato per un verso saturo di personale non specializzato, di figure professionali che potremmo definire «emergenti»: all'università si richiede quindi uno sguardo attento rivolto verso il futuro e una oculata programmazione che sappia essere aderente alle varie realtà sociali-economiche e a specifiche esigenze del mercato quanto mai diversificate.

CAPPELLETTI: Un programma nasce al confine fra il sistema di cui l'università fa parte, e il sistema-Stato. Lo Stato porta in questa dialettica la sua responsabilità della situazione e dello sviluppo economico, e l'università porta la consapevolezza storica e strutturale della ragione, della cultura, della scienza. È un equilibrio difficile, ma l'equilibrio non si semplifica annullando uno degli interlocutori. La difficoltà è anche quella del saper prevedere: prevedere i bisogni, l'economia, la dinamica del sapere. La storia della cultura e della scienza è là a dimostrare che solo un sapere fatto autonomamente crescere è poi improvvisamente e durvolmente fecondo. Non dobbiamo scoraggiare la ricerca, in nessuna delle sue espressioni. Siamo stati e siamo ancora, nel-

Termini conciliabili?

Il parere di un giornalista

In un momento così difficile, sia per la crisi economica, sia per il rapido sviluppo scientifico e tecnologico una programmazione per l'università è indispensabile. Perché possa essere una seria programmazione occorre tener conto di tutte le implicazioni e quindi ricorrere ad esperti di molti settori. Il problema allora diventa tecnico, ossia di capacità a predisporre un piano davvero coerente ed adeguato alle necessità dei singoli settori e che sia anche realizzabile.

Che i professori universitari, almeno una parte, abbiano avuto perplessità ed espresso riserve era scontato. Per diversi motivi: da quelli dettati da una mentalità tradizionale individualistica, alla sfiducia verso la programmazione che nel nostro e in altri paesi è fallita. Ci sono poi motivi che risalgono ad una mentalità «baronale», ma questi non devono essere presi in considerazione per un discorso serio, anche se alla fine pesano.

La situazione economica e sociale del paese condiziona la vita dell'università perché le vengono sottratte risorse. C'è però da osservare che una classe politica illuminata dovrebbe aumentare le risorse per l'università e la ricerca proprio per risolvere la crisi economica. Mitte-

rand questo l'ha ben capito ed ha aumentato notevolmente i fondi per la ricerca scientifica; non solo, mentre taglia in altri settori continua ad aumentare gli stanziamenti proprio per la ricerca. Programmazione e autonomia universitaria: non solo sono conciliabili, ma auspicabili. Chi dice il contrario o è in mala fede (nasconde altri interessi) o vive in un altro mondo. Certo, si tratta di saper governare: torniamo al discorso iniziale. La mia esperienza dice che da trent'anni a questa parte dietro l'autonomia dell'università si sono sempre nascosti altri interessi e non occorrono esempi o documenti per dimostrarlo: chi segue il mondo della nostra università sa quello che succede. La storia delle duemila cattedre non utilizzate è l'esempio più clamoroso e significativo; ebbene, c'è chi non ha voluto mettere a concorso una o più cattedre non certo per attaccamento all'università e che ora protesta perché il ministero le ha distribuite. Possono esserci senz'altro errori in questa ripartizione, ma da qui a parlare, come alcuni hanno fatto, di lesa maestà dell'autonomia universitaria ce ne vuole.

Felice Froio

la coscienza di molti o di pochi, non so, civiltà animata dall'aspirazione all'universale. Per alcuni anni, per alcune tornate di concorsi (simpatica questa nostra abitudine di misurare il tempo per concorsi: ma non fu misurato per olimpiadi?) si possono favorire alcune aree disciplinari, e dirlo: ma non andrei oltre. Le cose potrebbero cam-

biare rapidamente. La ragione ha comunque bisogno di tutte le sue parti. Almeno nel settimo giorno, lo spirito vuole godere se stesso. Non si può mettere in dubbio la legittimità del programma: ma ogni programma dev'essere discusso ed esprimere in forma prudente e un po' anche diffidente verso il cosiddetto futuribile.

PETROCCHI: Va riconosciuto pieno consenso al fatto che il Governo abbia per la prima volta imboccato la strada d'una programmazione; più d'una perplessità nasce dal fatto che non sono state sentite prima le facoltà, e quindi la programmazione appare astratta da molte esigenze che vivono all'interno del mondo universitario, ad esempio un maggiore equilibrio tra i fabbisogni delle facoltà scientifiche e di quelle umanistiche, e una maggiore attenzione alla popolazione studentesca. Certo la situazione economica è quella che è, ma nonostante tutto è possibile svolgere un'attività di promozione delle istanze del mondo scientifico-universitario, senza la quale la vita delle università diventerebbe asfittica.

*Giuseppe Montalenti è
Presidente dell'Accademia
Nazionale dei Lincei.*

*Ernesto Quagliariello è
Presidente del Consiglio
Nazionale delle Ricerche.*

*Carmine Alfredo Romani è
Presidente della Conferenza
Permanente dei Rettori Italiani.*

*Guido Marco Rey è Presidente
dell'Istituto Centrale di
Statistica.*

*Vincenzo Cappelletti è
Direttore Generale dell'Istituto
dell'Enciclopedia Italiana.*

*Giorgio Petrocchi è
Vicepresidente del Consiglio
Universitario Nazionale.*

abstract

Planning and autonomy

University planning and autonomy: this is the theme — of particular interest for the Italian situation — of the column «The Trimester».

Zuliani's talk (second on the list) takes us on a tour — illustrated both by the smallest of turnings as well as by more important stages — of university planning in Italy: and here are the assumptions, and moreover the procedures, and the first recorded effects of the two-year plan for the University. We make reference to the most recent legislation (February 1980, Decree no. 382 of 11th July 1980 and laws 590/1982). But let us look «beyond» the individual legislative answer to the subsequent carrying out of a plan. With De Rita, we find ourselves in a different sphere

of considerations. The of resources and the gradual picking up of pieces is a major political commitment which does, however, still revolve in the main round the hypothesis of a rationalization of service which the university system ensures. But in the context of a live, many-centred, complex and evolutionary reality such as we have today, something else is needed: the capacity to create and generate new culture. In other words, it is not sufficient to plan out the service, but it is necessary, rather, to guarantee an innovatory cultural approach which keeps pace with present day progressive society.

After an accurate and informative report by Ute Lindner on the different types of administrative planning and political strategy provided by the experience of three countries (France, West Germany and Great Britain), we are brought back to the situation in Italy with an open debate based along the lines of two ques-

tions: 1) Would it be advisable to have central planning combined with the autonomy of the individual universities (and if so how?) ? 2) Within the context of the creation of an initial plan of programmed development for the Italian University, what is your view and how far do you consider the economic condition of a country may influence academic life?

The reply is given — examining the different facets and various aspects of the autonomy/planning problem — by a number of prominent personalities from the world of Italian culture: Giuseppe Montalenti, President of the «Accademia Nazionale dei Lincei»; Ernesto Quagliariello, President of the CNR; Carmine Alfredo Romanzi, President of the Permanent Board of Italian Chancellors; Guido Marco Rey, President of the Central Institute of Statistics; Vincenzo Cappelletti, Director general of the Institute of the Italian Encyclopaedia; Giorgio Petrocchi, Vice president of National University Council.

résumé

Programmation et autonomie

Programmation et autonomie universitaire: ceci est le sujet — nettement italien — de la rubrique «Il Trimestre».

Avec l'intervention (la deuxième dans l'ordre) de Monsieur Zuliani on achèvera un voyage dans l'Italie de la programmation universitaire. Voyage qui sera illustré soit dans ses points les plus saillants et les minimum particuliers: et voilà les conditions nécessaires, mais surtout les procédures et les premiers effets enregistrés par le plan biennal pour l'université. Sont de rigueur les références de la législation des années 1980/1982.

Mais regardons déjà «au delà» de la réponse législative particulière et de la contingente réalisation d'un plan. Avec Monsieur De Rita les thèmes sont abordés selon une différente organisation. Coordonner les res-

sources et recomposer graduellement la fragmentation, ceci est un engagement politique de relief, mais qui tourne encore et surtout sur une hypothèse de rationalisation du service garanti par les structures universitaires. Mais tenant compte de la réalité vive, complexe et évolutive comme celle du monde dans lequel nous vivons, nous avons aussi et surtout besoin d'autres choses: capacité de créer et de diffuser une nouvelle culture.

En d'autres mots il n'est pas suffisant de bien programmer le service, mais il faut garantir une offre culturelle innovative qui soit appropriée au mouvement de la société actuelle.

Après un essai informatif de Ute Lindner sur les différentes typologies de la programmation administrative et des stratégies politiques offertes par l'expérience de trois Pays (France, Allemagne Fédérale et Grande-Bretagne) on est ramené à la situation italienne avec un débat ouvert sur l'exemple de deux questions: 1) Est-il conciliable (et de quelle façon) une pro-

grammation centrale avec l'autonomie de chaque université? 2) Dans le cadre de la réalisation controversée d'un premier plan de développement programmé pour l'université italienne, quelle est votre position, et dans quelles limites pensez-vous que la situation économique du Pays puisse conditionner la vie académique?

Quelques personnalités entre les plus émergentes de la culture italienne répondent, abordant tous les aspects de la question autonomie/programmation: Monsieur Giuseppe Montalenti, Président de l'«Accademia Nazionale dei Lincei»; Monsieur Ernesto Quagliariello, Président du «CNR»; Monsieur Carmine Alfredo Romanzi, Président de la «Conferenza Permanente dei Rettori Italiani»; Monsieur Guido Marco Rey, Président de l'«Istituto Centrale di Statistica»; Monsieur Vincenzo Cappelletti, Directeur général de l'«Istituto dell'Enciclopedia Italiana»; Monsieur Giorgio Petrocchi, Vice-président du «Consiglio Universitario Nazionale».



Il dottorato di ricerca ed i soggiorni di studio all'estero

di Sebastiano Genovese

La rapida crescita industriale, la sempre più pressante richiesta di nuove tecnologie, la corsa, a volte insensata, per il miglioramento della qualità della vita, la sentita esigenza, infine, di più ampie conoscenze e di più qualificate promozioni culturali, hanno impresso ai paesi civili un ritmo di trasformazione così serrato che può essere sostenuto solo da una ricerca scientifica che sappia tenere questo impegnativo passo.

Da qui la responsabilità delle strutture pubbliche di ogni paese di garantire un costante flusso di energie per soddisfare queste esigenze Moloch dell'era moderna, e quindi la necessità di adeguare le strutture scolastiche per fornire alla Società giovani dotati culturalmente e con seria preparazione professionale, qualità indispensabili per un proficuo inserimento nel mondo della ricerca e del lavoro.

Una prima risposta a questa chiara esigenza si ebbe nell'immediato dopoguerra con la riforma della scuola media che, con l'obbligo dell'estensione a 14 anni, ampliava la frequenza alle scuole superiori ed apriva successivamente a tutti i diplomati l'accesso all'università.

Anche i nostri Atenei, rimasti forse troppo tempo avulsi dai diretti processi che portavano alla profonda evoluzione economica e sociale del paese, cercavano, stimolati dalle sollecitazioni riformatrici del '68, di adeguare le loro insufficienti strutture alle nuove richieste che all'inizio erano condizionate da demagogiche strumentalizzazioni di un diritto allo studio in-

Un invito a riconsiderare il tema — più volte trattato da UNIVERSITAS — alla luce di due angoli visuali: la ricerca non più come mero fatto burocratico, ma come ansia totale di conoscere il nuovo; i soggiorni all'estero come modello proficuo di perfezionamento da pubblicizzare meglio a livello periferico.

Quando questo articolo era in stampa è giunta la notizia dell'improvvisa scomparsa dell'autore, Ordinario di Idrobiologia e Piscicoltura nell'Università di Messina e Direttore della Stazione Zoologica di Napoli. Nel pubblicare questo contributo intendiamo anche onorare la memoria dell'illustre scienziato.

teso come diritto all'acquisizione del titolo legale e come mortificante appiattimento di livelli contro ogni distinzione di merito degli studenti.

Con la riforma delle Scuole superiori in corso di attuazione e con i nuovi decreti per l'università, si è colmata questa sentita lacuna nelle nostre istituzioni e si è dato avvio a quel processo di diversificazione dei titoli di studio, ancorati prima ad i soli anacronistici ed insufficienti diplomi di maturità e di laurea. Si sentiva infatti l'esigenza di istituire titoli intermedi che corrispondessero meglio alla varietà delle figure professionali che stavano sorgendo e di avere operatori qualificati per la ricerca scientifica attraverso l'istituzione di corsi post-laurea. Il dottorato di ricerca costituisce un punto fondamentale in questo processo di ammodernamento delle nostre strutture universitarie, consentendoci peraltro di allinearci con la maggior parte dei paesi civili, molti dei quali non vantano di certo, nel campo dell'istruzione superiore, maggiori tradizioni delle nostre.

La legge delega n. 28 ed il successivo D.P.R. 382, infrangono pertanto l'anacronistico ristagno che si era verificato nella nostra università e l'adeguamento alle richieste che già pressavano da più tempo.

L'altro fatto determinante è che questa nuova legge, restituisce all'università il ruolo di sede primaria della ricerca reagendo al tentativo di costruire in modo sistematico centri di ricerca di base al di fuori delle università.

La vera essenza della ricerca

A questo riguardo c'è da rilevare peraltro che la radicalizzazione del concetto di lavoro di gruppo e della finalizzazione della ricerca, indotta in questi ultimi anni dalle sia pur legittime posizioni del C.N.R. che doveva dare risposte precise a precise richieste formulate dal paese, aveva innescato, a mio avviso, un processo di dequalificazione e di mortificazione del ruolo del ricercatore, sempre più propenso a delegare ad altri o a riversare sul gruppo suoi precisi impegni e responsabilità.

La ricerca tendeva a diventare quasi un fatto burocratico, regolato da monotoni meccanismi e privo delle spinte emozionali proprie delle attività creative. Tendenza estremamente pericolosa, soprattutto per i nostri giovani che, pur cresciuti in un paese che si arricchì in passato, più di ogni altro, dell'opera di illuminate individualità, rischiavano di non recepire appieno la vera essenza della ricerca scientifica, che è fatta di stimolante ansia di conoscere il nuovo, di duri sacrifici e di lotta contro se stessi, che può dare a chi vi si dedica momenti di esaltante eccitazione e di cocenti delusioni, che è, infine, un costante impegno che pretende dedizione assoluta ed incondizionata.

Il dottorato di ricerca, come è configurato nell'attuale legge, è il titolo preferenziale per l'eccesso agli Enti ed Istituzioni che svolgono ricerca scientifica, sia pubblica che privata. Non è titolo accademico che può determinare lo svolgimento della carriera universitaria.

Non v'è dubbio, d'altro canto, che un dottore di ricerca potrà anche accedere alla cattedra universitaria ma non in forza del suo titolo, sebbene per ciò che, da cittadino, avrà imparato e prodotto scientificamente al pari di qualunque altro studioso. In altri termini, il dottorato di ricerca non corrisponde al vecchio istituto della «libera docenza», accantonato forse troppo in fretta e che, almeno per alcune discipline, ha svolto egregiamente in passato il suo ruolo di stimolo alla ricerca e di indispensabile palestra accademica. A tal riguardo credo sia opportuno introdurre nella nostra legislazione universitaria correttivi idonei a ripristinare, specie per i giovani, meccanismi obbligati, anche se non punitivi, di incentivazione e di verifica.

Il funzionamento dei dottorati

Per quanto si riferisce alla situazione attuale sul funzionamento dei dottorati, secondo dati aggiornati al 28 aprile scorso (*), su 487 corsi di dottorato istituiti, ai quali potranno accedere 2.097 dottorandi, ne sono stati già banditi 462 per 2000 aspiranti. Rimane pertanto da bandire solo una piccola aliquota di corsi. Sono in via di espletamento le operazioni per la formulazione delle commissioni giudicatrici per l'ammissione

ai singoli corsi, che avranno inizio, con ogni probabilità, il 1° novembre prossimo.

È opportuno fare qualche considerazione sulla ripartizione dei dottorati secondo le Facoltà o aggruppamenti concorsuali e secondo le varie Università (Tab. 1). Le discipline scientifiche, con 307 dottorati istituiti, sono in netta maggioranza (63%) rispetto alle discipline umanistiche e giuridiche che con 180 dottorati raggiungono il 37%. La Facoltà con il maggior numero di corsi (109) è la Medicina; quella con il minor numero (6) è la Veterinaria. La maggiore concentrazione di corsi è presso Università del Centro e del Nord d'Italia; in quelle del Sud e delle Isole sono stati istituiti 100 dottorati che rappresentano il 20,5% del numero complessivo dei corsi. Si ha pertanto una netta prevalenza delle discipline scientifiche su quelle umanistiche. La maggiore concentrazione dei corsi al Nord rispetto al Sud trova parziale giustificazione nell'elevato numero di Università esistenti nel Nord del Paese.

Volendomi riferire ad un settore di mia competenza, per le discipline ecologiche sono stati istituiti due dottorati, uno con sede a Parma e l'altro a Genova. Il primo di «Scienze dell'Ambiente» è articolato in tre curricula: Ecologia teorica e quantitativa; Ecologia delle acque interne; Ecologia applicata all'Igiene ambientale. L'altro, in «Scienza del mare», prevede quattro indirizzi: Oceanografia fisica; Oceanografia geologica; Organismi marini-produttività del mare; Qualità e risorse dell'ambiente marino. Con questo dottorato, come fa rilevare il prof. Francesco Faranda, si è riusciti a realizzare una sentita aspirazione degli operatori scientifici nelle varie discipline che si occupano dello studio del mare. Si è riusciti ad accogliere, cioè, attorno ad un tavolo, oceanografi fisici e chimici, geologi marini, sedimentologi, biologi specialisti in plancton, in benthos, in microbiologia marina, in acquacoltura, in inquadramento i quali, superando vecchie e radicate barriere, hanno trovato un punto di convergenza operativa sullo studio del mare, sia pure limitato, per ora, a questo settore dell'insegnamento universitario post-laurea. Tale riuscito esperimento darà i suoi frutti in futuro, facilitando i necessari contatti fra biologi e biologi marini, indispensabili per una razionale ed unitaria ricerca scientifica sul mare. In conseguenza di queste motivazioni, che tutti abbiamo condiviso, il dottorato in «Scienza del mare» ha coinvolto un numero di certo elevato di università ed ha creato qualche problema di gestione, ma ha l'indiscusso merito della vastità di competenze che lo caratterizza.

Si è scelto quindi in questi casi, l'alternativa di un dottorato su un tema specifico, sia pure vasto ed articolato, piuttosto che puntare, come si è fatto in molti altri casi, su generici aggruppamenti come il dottorato in Fisica, in Chimica inorganica, in Fisiologia e così via. Oltre tutto, a mio avviso, queste ultime scelte

(*) Il presente testo è stato letto al Seminario italo-tedesco sull'università e la ricerca, Bayreuth, 31 maggio 1983.

non sono in accordo con lo spirito e le motivazioni che hanno guidato il legislatore nell'istituire i dottorati di ricerca.

Per ciò che concerne il numero di sedi universitarie che concorrono all'istituzione di un corso, la mia esperienza personale mi induce a ritenere ottimale e perfettamente gestibile un consorzio costituito da 3-4 sedi, possibilmente, ma non necessariamente, vicine e con un coordinatore della stessa università in cui ha sede il dottorato. Motivi di opportunità ci hanno indotto a comportarci, come nel nostro caso, in maniera difforme creando, come si è detto, problemi gestionali.

Altro delicato aspetto, da cui può dipendere il successo del dottorato, è quello relativo ai finanziamenti ed alla loro rapida prassi di utilizzo, per consentire, soprattutto nelle discipline scientifiche, la mobilità sia dei docenti sia dei discenti e l'uso di apparecchiature e mezzi particolari. Mi riferisco, per esempio, per ciò che concerne il dottorato in «Scienza del mare», alla necessità che i corsisti possano partecipare, almeno una volta, a crociere oceanografiche organizzate con questo preciso intendimento.

Scambi culturali

In merito ad un altro argomento, che riguarda gli scambi culturali fra le varie Nazioni ed i soggiorni all'estero dei nostri giovani, mi limiterò a qualche considerazione di carattere generale. Sull'opportunità di tali scambi non mi sembra sia necessario fermarsi, data la loro scontata utilità. I giovani peraltro sono facilitati oggi ad appagare questo loro naturale istinto a muoversi ed a conoscere nuove genti e nuovi paesi. I tempi sono profondamente cambiati, ed in meglio, fortunatamente, rispetto a quando noi ci apprestavamo ad affrontare con ansia i disagi e le incognite per raggiungere la nostra sede all'estero con la sospirata e rara «borsa di studio». Oggi i giovani si spostano facilmente, anche di loro iniziativa, per interessi culturali e per le loro esigenze di studio.

Esistono poi molte facilitazioni messe a disposizione da Enti pubblici e privati che consentono tali spostamenti. In Italia il Ministero della P.I., il C.N.R., il Ministero degli Affari Esteri bandiscono annualmente concorsi per borse di studio anche per l'estero. Identiche facilitazioni sono fornite da organizzazioni culturali straniere e da molte ambasciate di paesi stranieri. Secondo l'art. 8 della legge sulla riforma universitaria, almeno un quarto delle borse di studio previste annualmente, e si tratta di un cospicuo numero, deve essere destinato ad attività di perfezionamento all'estero. Non c'è quindi carenza, a mio avviso, di strumenti e di specifici dispositivi che consentono la mobilità dei nostri studenti e dei nostri ricercatori. C'è piuttosto una certa disinformazione, specie nelle università periferiche, dovuta alla mancanza di adeguate pubblicizzazioni delle facilitazioni

esistenti. E poi, i meccanismi di assegnazione, che dovrebbero essere agili e tempestivi, sono invece il più delle volte appesantiti da formalità lunghe ed eccessive che scoraggiano gli eventuali aspiranti. L'utilità della borsa resta così vanificata e ciò spiega anche il fatto che molti bandi di concorso restino deserti e che le somme stanziare non vengano utilizzate.

Ad un Convegno sulla Cooperazione Europea nell'istruzione superiore che si è tenuto a Sorrento, si è riferito sui «Programmi comuni di studio» promossi dalla Commissione delle Comunità Europee e sulla partecipazione italiana a tali programmi, che sono stati creati appunto nell'intento di fornire mezzi per facilitare la cooperazione tra i sistemi di istruzione superiore dei nove, e successivamente dieci, Stati membri, sistemi così fortemente differenziati sia in passato sia al momento attuale. Dal 1976, anno in cui sono stati istituiti, sono stati sovvenzionati 269 programmi con una partecipazione totale di 420 Istituti di istruzione superiore. Inoltre, più di 500 docenti ricercatori ed amministratori hanno partecipato al programma «Brevi soggiorni di studio». Le discipline rappresentate nei programmi comuni sono in prevalenza giuridiche, sociali e letterarie. Quelle scientifiche sono in netta minoranza.

Secondo dati aggiornati al 1981, i piani afferenti alle Scienze naturali, all'Ingegneria ed alla Medicina raggiungevano solo il 17%. Ancora più deludenti sono i dati relativi alla partecipazione dell'Italia, la quale è presente solo in 16 dei programmi su 217 finanziati.

Questi dati potrebbero indurci ad erronee valutazioni sulla effettiva partecipazione dei ricercatori italiani alla realtà scientifica internazionale e sull'entità degli scambi culturali fra il nostro paese e gli altri. In effetti la nostra presenza è ben più consistente, sia sotto il profilo qualitativo che quantitativo, anche in funzione dei rapporti personali fra studiosi e delle facilitazioni fornite soprattutto dal nostro Ministero della P.I. e dal C.N.R.

Come esempio, sia consentito di riferirmi alla Stazione Zoologica di Napoli, che ho l'onore di dirigere, e che costituisce un modello di cooperazione scientifica internazionale che ci è invidiato da molti. Nell'arco della sua lunga vita (la fondazione ad opera di Anton Dohrn risale al 1873) i suoi attrezzati laboratori hanno dato ospitalità a centinaia di qualificati studiosi, fra i quali 18 premi Nobel, che hanno trovato le condizioni ed i mezzi ottimali per condurre le loro ricerche.

Pertanto si tratta, anche nel caso della Comunità Europea, di insufficienti informazioni che si hanno in alcuni paesi, sulle possibilità offerte, che si riflettono in non volute discriminazioni. Una più capillare azione nei riguardi dei possibili utenti e, soprattutto, una maggiore coordinazione fra i vari Enti che forniscono aiuti, che anche nel nostro paese non sono pochi, potranno consentire in futuro una più razionale utilizzazione delle facilitazioni offerte.

Dottorati di ricerca (Anno Accademico 1982-83)

Università	FACOLTA'												Totale
	Agr.	Arch.	Econ. Comm.	Farm.	Giur.	Ing.	Let.	Med.	Vet.	SMFN	Sci Pol.	SSDA	
ANCONA	—	—	—	—	—	1	—	2	—	—	—	—	3
BARI	1	—	—	1	2	1	3	4	—	3	—	—	15
BOLOGNA	6	1	1	—	4	10	12	8	—	7	—	1	50
BERGAMO	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
COSENZA - Cal.	—	—	—	—	—	—	2	—	—	1	—	—	3
CAGLIARI	—	—	—	—	—	1	1	1	—	—	1	—	4
CAMERINO	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	1
CATANIA - Univ.	1	—	—	—	3	—	3	7	—	3	1	—	18
FERRARA	—	—	—	1	—	—	—	1	—	2	—	—	4
FIRENZE	1	1	—	—	4	1	5	8	—	8	3	1	32
GENOVA	—	1	—	1	2	2	2	3	—	5	1	—	17
L'AQUILA	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	1
MESSINA	—	—	—	1	1	—	1	—	—	1	—	—	4
MILANO - Univ.	1	—	—	1	8	—	7	9	2	8	—	—	36
MILANO - Catt.	—	—	—	—	—	—	4	3	—	—	—	—	7
MILANO - Bocc.	—	—	2	—	1	—	—	—	—	—	—	—	3
MILANO - Pol.	—	2	—	—	—	11	—	—	—	—	—	—	13
MODENA	—	—	—	—	—	—	—	5	—	1	—	—	6
NAPOLI - Univ.	2	—	3	1	2	5	4	9	2	7	—	—	35
NAPOLI - Orien.	—	—	—	—	—	—	4	—	—	—	—	—	4
PADOVA	2	—	—	1	1	6	5	3	—	5	1	1	25
PALERMO	1	1	—	—	—	3	2	3	—	5	—	—	15
PARMA	—	—	—	—	—	—	—	3	—	3	1	—	7
PAVIA	—	—	1	1	—	1	5	5	—	3	—	—	16
PERUGIA	1	—	—	—	1	—	2	1	2	2	—	—	9
PISA	2	—	1	1	1	5	7	3	—	6	1	—	27
REGGIO CALABRIA	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
ROMA I	—	3	1	1	11	9	17	13	—	5	3	3	66
SASSARI	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	1
SIENA	—	—	1	1	1	—	—	4	—	1	—	—	8
TORINO - Univ.	—	—	—	1	2	—	4	7	—	1	3	—	18
TORINO - Pol.	—	1	—	—	—	11	—	—	—	1	—	—	13
TRENTO	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	2
TRIESTE	—	—	2	—	—	—	1	2	—	2	—	—	7
URBINO	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	1	—	3
VENEZIA	—	—	2	—	—	—	4	—	—	—	—	—	6
VENEZIA - IUA	—	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3
VERONA	—	—	—	—	—	—	—	3	—	—	—	—	3
Totale	18	14	15	12	44	68	97	109	6	80	17	7	487



Interuniversity cooperation and development

by Asavia Wandira
Makerere University, Uganda

The statement that follows was first developed for a meeting between the Directorate-General for Development (VIII) of the Commission of the European Communities (EEC) and university representatives from countries signatory to the Lome II Convention (ACP), the Maghreb, the Mashreg, as well as representatives of agencies fostering university co-operation between EEC and «developing countries». The meeting took place on the 11 and 12 July 1983 at the EEC Headquarters in Brussels. Altogether 30 universities and university bodies attended. The author represented Makerere University in Uganda, a University which went through unique and trying experiences during the rule of Dictator Idi Amin. On the Liberation of Uganda, Makerere University had the burden of re-thinking its own contribution to the re-construction and development of Uganda, of improving its levels of operation and efficiency, and of establishing new links with universities in Europe and elsewhere. Although the author's statement is based upon this intensified experience at Makerere University, the issues and problems raised, are representative of the experiences

and concerns of other universities in Africa today. The significance of the statement lies in calling attention to the problems of interuniversity cooperation, the urgency of earmarking higher levels of financing than already exist within EEC and other conventions, and the need for flexible mechanisms for managing and financing interuniversity links. To this end some practical suggestions are offered.

CONCEPTUAL FRAMEWORK FOR COOPERATION

The first and foremost task of any two universities seeking co-operation, is to define clearly the objects of such cooperation. Fortunately, there are hardly any universities that would contest desirability of some form of cooperation between universities. All universities the world over accept that it is their common task to extend the frontiers of knowledge and bring man to those frontiers. Equally, universities accept that knowledge knows no national boundaries and the extension of existing frontiers is best pursued by the joining of hands of those of like mind. In the past, international co-

A consideration of actual experiences in Africa.

operation served universities well, by enabling them to learn of each other's achievement in the advancement of knowledge and its application. The mechanisms for cooperation included the printed word allowed to spread without hindrance, the conference table freely reached and the uninhibited efforts of the wandering scholar whose business it was to acquire and spread knowledge wherever it seemed most profitable for him to do so. These well-tested methods remain relevant to the present day.

In more recent years, however, the shrinkage of the 'Global Village' and the advances of science and technology, have made even more obvious and urgent the need for additional, quicker and more flexible modes of international cooperation. The technologies behind the modern computer, the satellite and electronic media, have jointly placed in the hands of man, a capacity for instant transmission and sharing of knowledge. The application of these technologies to developing countries holds out possibilities of transferring knowledge to the less advantaged regions of the world faster than ever before. All universities (and other educational institutions)

can thus now through cooperation among themselves and with the assistance of other agencies, gain access to new mechanisms for the fast spread of available knowledge. African universities can opt out of such advances only to their disadvantage and to the poverty of mankind as a whole.

Although the traditional mutual support of universities for each other's efforts in research and teaching can now be undertaken with much greater efficiency and speed, the dilemma remains that man's capacity to create new technology has not yet been matched by man's willingness or capacity to share its benefits with other men.

Dialogue between Europe and Africa aimed at cooperation, is important as an exercise in the right direction.

I hasten to add that as far as interuniversity cooperation goes, new visions of unimpeded cooperation, must begin in universities themselves. In particular, universities must be willing to accept cooperation as a two-way process. This is only possible if universities in Europe and those in the 'developing' part of the world are convinced of the mutual benefits to be derived from cooperation. With such conviction, they can jointly work upon removing the barriers to their mutual cooperation. In today's world, universities face such difficult obstacles to free and unimpeded cooperation that conviction and commitment have become necessary prerequisites for the successful operation of schemes of cooperation.

True, there was a time when academic experience in a 'developing' country, was encouraged and readily recognised for purposes of appointment and promotion in the universities of the 'developed' world. Sadly, however, those times seem to have passed. Resource constraints and the apparent non-expansion of university systems in Europe, combine to inhibit internal university outreach policies favouring 'devel-

oping' countries. Further, as universities in the 'developing' parts of the world gain experience in designing curricula and research relevant to their environment, apparent gaps have appeared between the academic interests of European universities and those of the 'developing' world. Some universities in Europe have begun to question the relevance of experience in 'developing' countries to their own research and academic interests in the North. Consequently international academic cooperation, made so much more feasible and easier by the advance of technology, has become complicated by other factors. New measures and new mechanisms are required to remove those complications.

Obviously, it is too late in time, to ask universities serving developing by now independent countries, to return to the clientele relationship that characterized their colonial past. Programmes of research, teaching and service have been and must continue to be developed to make universities less of ivory towers in their own environment.

These efforts cannot now be abandoned as the price for international cooperation.

Given the inhibiting particulars of both 'developed' and 'developing' - country universities, the academic justification for international cooperation will have to be set against a wider framework than the particulars of the individual scholar. The simple identify of interest between one scholar and another is no longer enough. A framework bigger than the scholar and his personal research, is necessary to provide the flexibility, diversity and depth of interest that will allow for institutional relevance. Within such a broad framework, it should be possible to recognize that developing-country universities, although dedicated to relevance in their own environment, can make a worthy contribution to the pool of common knowledge available to all universities the world over.

Further, as the world moves from a Euro-centred view of itself to more universalistic perspectives, the contribution of 'developing' - country universities may once again be found relevant to problems in 'developed' countries and to the advancement of mankind as a whole.

Thus the new framework for university cooperation will of necessity have to consider the national and international perspectives of the search for knowledge, while at the same time avoiding narrow interpretations of those perspectives. Internationalism will have to be reconciled with the pursuit of specific tasks and requirements dictated by the particulars of the university and vice versa.

Specifically, the university in Africa will have to continue performing these peculiar tasks dictated by its time and environment. For, Africa remains one of the least developed regions of the world and a change in circumstances is not about to occur. Universities, as one (not the only one) of the most expensive institutions of society, must continue to bear the obligation to explore ways and means of accelerating the development of the continent and of moving away from the 'ivory tower' mentality of colonial times. In this way they will continue to enhance their relevance to the most urgent tasks of their time.

Similarly, European universities seeking cooperation with African universities will have to show a sensitivity towards and sympathy for the pursuit of the peculiar tasks of the university in Africa. The performance of those tasks is beginning to have effect on the character of universities found in Africa. An unusual opportunity exists for European universities to make a meaningful contribution to the formation of the new character of universities and to the overall development of a whole continent. In agriculture, science and technology, in medicine and veterinary medic-

ine, in education and the social sciences, in culture and the fine arts, real opportunities exist for a substantial contribution to the understanding of what 'development' means and to the identification of the know-how, the means and the arrangements that would enhance the solution of developmental problems.

Fortunately, many developmental problems in Africa and the nature of their solution, go beyond the boundaries of nations. To stop pests killing mankind, his animals and crops, for instance, may call for research and concerted efforts involving many countries. To deal with such problems, to discover their transnational nature and to pursue universalistic rather than particularistic solutions, is to provide opportunities for scholarship which is in the true character of university scientific tradition. Scholars from all over the world can gain by such endeavours and can in passing help to quicken the day when human suffering in Africa can be realistically tackled at policy and practical levels. The flashpoint for the growth of knowledge is provided by the commitment to solve specific problems of contemporary significance.

REALITIES OF COOPERATION

National and international mechanisms

Let me now turn to the more practical aspects of university cooperation. I start, with a truism. Universities operate within the geographical and national boundaries of their countries. It follows that nations may adopt policies and their bureaucracies may operate in a manner which could hinder or enhance international university cooperation. Nations which desire to advance international university cooperation, may as a consequence of their internationalistic situations, find themselves isolated or shunned by other nations. Among the most vulnerable victims of isolation are universities; for

universities represent the most internationalistic expression of nations. Makerere University is particularly aware of this vulnerability. During the regime of Idi Amin, Makerere was by deliberate policy of government isolated from other universities and suffered academic harm. There have been other examples of the isolation of academic institutions through deliberate policy of government or as a consequence of those policies. Even where government and its international relations would otherwise favour university internationalism, the inertia of government bureaucracy and the priority given to university affairs may be such that the good intentions of government and university are greatly slowed down. The reality of national boundaries could thus have negative effects upon international university co-operation.

Conversely, however, there are instances when national governments and their bureaucracies are of assistance to universities in forging international cooperative relationships. For instance, a national leader who maintains good relations with other countries and who openly declares that he wants his university to engage with others outside of the country in international cooperative relations, clears the path to such cooperation. In the post-liberation period of Uganda and following the fall of Amin, Makerere has sought new contacts with the international community and has benefitted greatly from the assistance and encouragement of the Government of Uganda.

To assure themselves of the assistance of governments, universities all over the world must do more to keep governments on the side of international university cooperation and should take full advantage of goodwill between countries created by inter-governmental contact and policies.

Hopefully, the helpful hand of governments can be extended to the creation of new me-

chanism specifically for fostering university cooperation. International and multi-national mechanisms already exist to cushion other institutions. There are good reasons why similar arrangements for university co-operation should be created. First among such reasons is the fact that the university is a unique institution. It is especially established to provide for the enhancement and continuity of learning from one era to another and to serve all persons equally without discrimination, fear or favour. It deserves to be supported above the vulgarities of its time and especially those factors that lead to discontinuity of learning. For major scientific enquiry often takes a long time of application and may not yield tangible results for many years. Where national budgets are underpressure to provide for tangible goods and services, university scientific enquiry is often placed at a disadvantage as it may not be able to demonstrate or promise results in the near future. The hope is that specific budgets of international organisations may purposely be made to reflect the long term interests of nations working together in areas of mutual benefit. In return for support from such budgets, the Vice-Chancellors of universities should be prepared to explain to their governments, the long-term benefits to be derived from financial mechanisms created for the specific needs of universities in mind.

Resource constraints

So much for new arrangements at national and international levels to enhance university co-operation. We now examine the effects of the economic environment of universities on their ability to enter international commitments. Here, one must stress that all African universities are today operating in a worsening national economic environment.

Universities see around them, the shout-down of factories and

the fall in the productive sectors of the national economy. They see the disruption, sometimes distortion, of the normal distributive channels of their nations, resulting in shortages of supplies necessary for university work. Exorbitant domestic price levels, dysfunctional markets, the absence of foreign exchange for purchase of goods and services of foreign origin, the worsening of terms of service of university personnel in real terms, etc., all contribute to loss of morale and the withdrawal of universities from the front-line of international university cooperation. More seriously, Africa as a continent faces real and worrying «brain-drain». Bright and experienced African scholars, trained at great cost to their countries, remain lodged in jobs, some of them of inconsequential nature, in Europe. Some of the reasons for their stay abroad are economic. Can universities in Europe, through links or in other ways, assist in giving back to Africa what they have gained at great cost to a continent facing hardship? Is there anyway in which new international mechanisms might assist poor countries to retain, increase and put to better use the academic manpower they have? As if problems at home were not enough, African universities face an increasingly hostile economic environment abroad. Prices of goods and services purchased abroad are rising steeply. The gap between national resources for purchase of these goods and services **and** their market value at source, increases everyday. Donor agencies appear uninterested or incapable of devoting any sizeable funds to fill that gap. Schemes under which such a gap was filled in the past, have passed out of vogue. Indeed some donor agencies declare themselves no longer interested in university institutional development.

Even when international philanthropy is inclined towards assisting the 'poorest of the poor',

recognition that higher education has anything to do with the solution of those problems of poverty, is not always readily given.

In the last decade or so, new men have taken over the commanding heights of donor agencies. They spring from the new graduates of schools of management that mushroomed with the growth of prosperity in Western countries. They are trained in, and often have experience of bureaucracies, that demand endless documentation and elaborate procurement procedures. Even when services and goods cost less in near markets, donor agents are sometimes tied to the internal logic and consistencies of their organizations and demand the procurement elsewhere of goods and services at much greater cost. Inflexibility thus costs money which poor universities badly need.

Above all, donor agencies are beginning to exhibit a dogmatic approach to 'development'. In accordance with policies evolved in their countries of origin, donor agencies are often unwilling to listen to any deviation from rigid definitions of 'development'. The experience of universities in developing countries and university research in what constitutes 'development' at a particular time in a particular country, are often ignored. In addition, donors often demand 'practical courses'. They will, for instance, see research in social development as lying outside the definition of 'development' or the satisfaction of 'practical' ends. Even when a country's society has been shattered by recent events and needs complete reconstruction, social development is not often given high priority by donors. Further, postgraduate development is seen as being too lofty to deserve support. The cumulative effect of their economic circumstances and the inflexibility or scarcity of international resources, is that universities in developing countries face severe resource constraints. The national and inter-

national activities of universities are in constant competition with one another.

Postgraduate, research and undergraduate activities compete for scarce resources. Capital development and accumulation competes unfavourably with the recurrent consumption needs of university.

Consequently, universities are not only poorly financed, they do not have the accumulated capacity that would enable them to extend their obligations without calling upon new sources of support.

I should like to express the hope that this consultation in Brussels may lead to a better appreciation of the problems of universities in developing countries. Above all, I express the hope that EEC may find mechanisms and identify resources which can be administered more flexibly in the interests of the international activities of universities in developing countries.

SPECIFIC SUGGESTIONS

Given the actual experience of universities in Africa and in order to deal with some of the problems discussed in this paper, I should like to summarise the following specific suggestions:

- There is need for the creation of funds and resources over and above existing means for inter-university cooperation. Funds now available and their management seem inadequate to the task of international cooperative activities aimed at enabling universities to make a significant contribution to the development of Africa.
- There is need for simpler and more flexible ways of access to funds.
- Ideally, links should involve the two-way movement of people. In addition to transportation costs implied by such movement, facilities for residence, research and teaching in African universities, still leave much to be desired. Linking universities entails finding and moving people as well as

creating the facilities required for fulfilment of the objects of the linkage. There is a case for capital funds directed towards increasing the capacity of African universities to enter links with universities in Europe.

- There is a case for 'seed' money which would enable Deans/Heads to visit Europe/Africa to familiarise themselves with the system and participate in the formulation of projects at Faculty and Departmental levels.

- Staff development must remain part and parcel of any scheme of links. Additionally, the 'mix' of the staff development package must be carefully considered. The transformation of institutions calls for the retraining of all cadres of personnel including academics, administrators, financiers, librarians, technicians and supporting staff. Whole packages of staff development and the careful mixing of people within the package, are the only sure way of creating a group of people working together for the ends of the linkage.

- Considering the scarcity of resources, their economical use must command attention. In this regard, universities entering a linkage must first identify what internal resources already exist to support the link, before using up resources they must negotiate from external donors or acquire through new procurement procedures. For instance, the capacity of universities in Europe and Africa to second personnel to link projects should first be called on before resort to hiring personnel in accordance with the practices of international organisations. Inflexible and unduly expensive mechanisms for hiring international 'experts' must be eschewed in favour of other ways of obtaining the same quality of service at less cost.

- In developing and implementing projects under links, it may be necessary to hire as consultants or 'experts', African scholars now resident in Europe or working for European universities.

- Facilities for publication and

dissemination of research findings must be given high priority in any list of projects. Africa lacks a developed printing and publishing industry. Europe has the equipment and know-how which could assist African universities in each sub-region to set up a publishing house. Europe has the people to train local staff, to develop marketing mechanisms and encourage authorship. At the end of a reasonably long period of linkage, Africa should have been enabled to enter the modern information age using up-to-date technologies and managerial practices.

- There will remain scientific technologies which are too expensive and too sophisticated to be within the scope and ca-

capacity of any one university. To help keep African universities in the forefront of knowledge and to reduce the existing clientele relationship between African and European universities, there is need to develop centres of high concentration of such technologies in related areas and sited in different parts of Africa. The use of that equipment and its application to the solution of African problems should become one of the extra attractions of a link arrangement which will help to bring and retain scholars in Africa.

The suggestions above constitute only part of the new European-African order for interuniversity cooperation which is long overdue.



Cooperazione interuniversitaria e sviluppo

Il rapporto dell'autore, Asavia Wandira, si basa sull'intensa esperienza vissuta all'Università di Makerere in Uganda: ma i punti in discussione e le questioni emerse sono rappresentativi delle istanze e delle problematiche di altre università africane di oggi. Segnaliamo alcuni punti salienti, tra registrazione fattuale e suggerimento.

• La cooperazione accademica, intesa come allargamento di frontiera della scienza, è facilitata dalle nuove tecnologie e dai media elettronici. Ma ciò non risolve ipso-facto altri nodi che vanno invece affrontati e superati nella giusta direzione: prima fra tutti, la precisazione concettuale che la cooperazione interuniversitaria debba essere improntata alla RECIPROCIÀ. Entro un confronto ampio di strutture (che non coincide dunque più, semplicisticamente, con il confronto di interessi scientifici tra studioso e studioso) è infatti possibile che anche le università dei paesi emergenti, pur dedicandosi a quanto attiene al proprio environment, realizzino un

valido contributo al patrimonio comune della conoscenza.

• L'internazionalismo dovrà essere conciliato con l'esercizio di compiti specifici ed esigenze dettate dalle caratteristiche locali, e viceversa. In Africa, in particolare, l'impegno dell'istituzione accademica non può prescindere dal netto sganciamento dall'immagine della «torre d'avorio», per una più incisiva partecipazione propulsiva allo sviluppo del continente.

• Di capitale importanza è la fisionomia burocratica di un paese, che può aprire possibilità di apertura alle università, punta di diamante dell'interscambio o, al contrario, può bloccarle, isolandole (come è stato il caso dell'Uganda di Amin).

• Il settore universitario dei PVS (incuneato di solito in situazioni economiche di crisi) è quello più esposto alle restrizioni finanziarie. Non sempre — anche a livello di aiuto internazionale — si coglie il rapporto esistente tra elevazione del livello scientifico universitario e postuniversitario e sviluppo. Si spera che

la CEE possa trovare meccanismi ed identificare risorse da amministrare in modo più flessibile nell'interesse delle attività accademiche internazionali dei paesi emergenti.

• Ne consegue la necessità non solo di creare, incentivare, e razionalizzare i fondi (definendo una rete di priorità), ma anche di renderli più accessibili, facilitando nel contempo gli spostamenti ed i soggiorni (all'interno delle università africane stesse, anch'esse da collegare meglio, così come sulla frontiera della cooperazione e dei soggiorni all'estero).

Tra le priorità da inserire nei programmi africani è senz'altro ascrivibile l'impulso da apportare a pubblicazioni e divulgazioni della ricerca, dunque all'industria editoriale, e la necessità di istituire nel continente africano aree di concentrazione di tecnologia avanzata, sia come strumento di soluzione dei problemi di sviluppo, sia come attrattiva per i ricercatori locali e, dunque, come impedimento alla fuga dei cervelli oggi in atto.

résumé

Coopération interuniversitaire et développement

Ce rapport a été rédigé en l'occasion d'une rencontre entre la Direction Générale pour le Développement (VIII) de la Commission de la Communauté Européenne (CEE) et les représentants universitaires des pays signataires de la II Convention de Lomé (ACP), les représentants du Maghreb et ceux des institutions qui favorisent la coopération universitaire entre l'Europe et les pays en voie de développement. La réunion a eu lieu le 11 et le 12 du mois de juillet 1983 dans le siège de la CEE à Bruxelles: ont été représentés trente universités et agences

universitaires. L'auteur représentait l'Université de Makerere en Ouganda, une université passée à travers des expériences uniques et incroyables pendant le gouvernement du Dictateur I de Amin. L'Ouganda libérée, cette Université a eu la responsabilité d'apporter soit sa propre contribution à la reconstruction et au développement de l'Ouganda, soit d'améliorer ses propres niveaux d'activité, et efficacité et d'établir des nouveaux liens avec des universités en Europe et dans le monde entier.

Bien que le rapport de l'auteur se base sur l'expérience tout à

fait particulière de l'Université de Makerere, les points en discussion et les problèmes qui en sont sortis, sont représentatifs des expériences et de la problématique d'autres universités dans l'Afrique d'aujourd'hui. Ce rapport a attiré l'attention sur les problèmes de la coopération interuniversitaire, a souligné l'urgence d'affecter des financements supérieurs à ceux qui déjà existent à l'intérieur de la CEE et d'autres conventions, et le besoin de procédures flexibles pour gérer et financer les relations interuniversitaires. Pour ce but on offre quelques conseils pratiques.

Agreed minute of the Italian-Ugandan talks on cooperation

with Makerere University held in Kampal, 26th - 30th September 1983

An Italian delegation composed of a representative of the Department of Technical Co-operation of the Italian Ministry of Foreign Affairs and five Professors from the University of Pavia visited Uganda from the 25th to 30th September 1983. The purpose of the Italian delegation's visit to Uganda was to follow up and finalise the ideas on areas of mutual cooperation with Makerere University.

It was also agreed to cooperate in joint research projects which would bring in the Faculties of Law and Agriculture, and the Makerere Institute of Social Research. In addition it was agreed to include the University Printery in the programme of rehabilitation.

Cooperation would be in the following agreed areas for which the specific projects are described in the attached Annex which constitutes part of these Minutes.

(a) Long or short term visits of Italian professors and technicians in the above mentioned Faculties.

(b) Grants of scholarships in the fields of scientific, technical and administrative training of staff of Makerere University at the University of Pavia or other Italian. Institutes of higher learning according to procedures to be agreed between the two parties.

(c) Grants of scholarships for specialised training, research and postgraduate courses at the University of Pavia or other Italian Institutions of higher learning according to procedures agreed by the two parties.

(d) Collaboration in joint research projects.

(e) Supply of teaching and research equipment, books and other materials for the above mentioned Faculties.

The Italian delegation informed the Ugandan delegation that the Italian side will provide the following:

(a) recruitment and assignment of Italian professors and techni-

cians to Makerere University; (b) return air tickets for the above; (c) equipment and other materials related to the fields concerned with the Italian experts; and

(d) grants of scholarships to appropriate Makerere University staff or postgraduate students for specialised courses in Italy. The Ugandan delegation informed the Italian delegation that Makerere University will provide the following:

(a) local transportation on duty for the Italian experts;

(b) suitable accomodation and working space for the Italian experts;

(c) exemption of import duty and other local taxes for equipment and materials sent from Italy to Makerere University including the personal effects of the Italian experts and a vehicle.

Renewal of relations and agreed areas of cooperation

The Italian delegation carried out exhaustive discussions

with the Ugandan delegation on the various needs for the rehabilitation and strengthening of the institutional capabilities of Makerere University. The Italian delegation visited certain Faculties and carried out on-side examination of University needs with the relevant Makerere University officials. In the closing sessions of the talks held on the 27th and 29th and 30th of September 1983, specific areas of cooperation and projects for cooperation were crystallised and agreed.

It was agreed to renew and expand the relations already established in 1974, between Makerere University and the University of Pavia. In summary, and bearing in mind the contributions which could be made to the rehabilitation and development of Makerere University, agreement on cooperation was reached in the following areas: (1) Faculty of Medicine; (2) Faculty of Technology, and (3) Faculties of Arts and Social Sciences.

ITALIA / Accordo di cooperazione con l'Università dell'Uganda

Nel corso di una missione in Uganda alla fine di settembre, una delegazione italiana costituita da un rappresentante del Dipartimento per la Cooperazione allo Sviluppo del Ministero degli Affari Esteri e da cinque professori dell'Università di Pavia, ha sottoscritto una bozza di accordo di cooperazione con l'Università di Makerere.

Si tratta innanzitutto di rinnovare ed ampliare le relazioni già stabilite nel 1974 fra l'Università ugandese e quella di Pavia. Saranno interessate le aree disciplinari di Medicina, Ingegneria e Scienze Sociali e verranno realizzati progetti di ricerca comuni con le facoltà di Legge e di Agraria.

La cooperazione riguarderà sia soggiorni lunghi e brevi di docenti e tecnici italiani presso l'Università di Makerere, sia borse di addestramento in Italia per personale scientifico, tecnico e amministrativo ugandese, borse di specializzazione e di ricerca all'Università di Pavia, collaborazione in progetti comuni di ricerca, invio di materiale didattico e attrezzature alle facoltà ugandesi.

ITALIE / Accord de coopération avec l'Université de l'Ouganda

Dans le cours d'une mission en Ouganda à la fin du mois de septembre, une délégation italienne constituée par un représentant du Département pour la Coopération au Développement du Ministère des Affaires Etrangères et cinq professeurs de l'Université de Pavie a souscrit une épreuve d'accord de coopération avec l'Université de Makerere.

Il s'agit avant tout de renouveler et étendre les relations déjà établies en 1974 entre l'Université de l'Ouganda et celle de Pavie. Seront intéressées à cet accord les disciplines de Médecine, Ecole Polytechnique et Sciences Sociales; seront réalisés en plus, des projets de recherche communs avec les facultés de Loi et Agronomie.

L'accord de coopération comprendra: séjours brefs ou prolongés de professeurs et techniciens italiens dans l'Université de Makerere; bourses de formation en Italie pour personnel scientifique, technique et administratif de l'Ouganda; bourses de spécialisation et de recherche à l'Université de Pavie; collaboration en projets communs de recherche; envoi de matériel didactique et d'outillages aux facultés de l'Ouganda.



Facoltà e scuole di giornalismo

di Giuseppe De Lucia Lumeno

Che il giornalismo non si impari a scuola, a differenza di quanto avviene in molti altri paesi, è opinione ancora diffusa tra noi; con sufficienza, talvolta, si difende così non tanto l'improbabile, romantico mito della vocazione al mestiere, quanto il privilegio abbastanza isolato di accedere ad una professione, senza acquisire la necessaria formazione tecnica e culturale, così come avviene nella generalità dei paesi europei ed extra europei.

Del tutto diversa, invece, l'opinione negli altri paesi. La divisione Mass Media dell'UNESCO elenca 685 scuole o corsi di giornalismo sparsi in 53 paesi delle Americhe, dell'Europa, dell'Asia, dell'Africa e persino in Oceania, con massima densità negli Stati Uniti e recenti fenomeni di crescita in Africa e in America Latina.

«Noi siamo in ritardo — ha scritto Ugo Ronfani — per un insieme di ragioni troppo note perché sia necessario ripeterle: primo, il carattere improvvisato, spontaneista, del giornalismo nostrano; secondo, i reclutamenti per linee interne, dalla politica o dalla cultura accademica; terzo, il profilarsi di pratiche corporative e la scelta per legge della azienda come sede

di pratica giornalistica; infine lo scarso interesse dimostrato in passato per i livelli di professionalità».

Eppure, a dispetto ormai del ritardo accumulato, in Italia si cominciò a discutere di facoltà e di scuole professionali di giornalismo circa 60 anni fa, dopo la riforma Gentile che istituì le facoltà di Scienze Politiche: prima di allora esisteva soltanto l'Istituto di Scienze Politiche e sociali «Alfieri» di Firenze.

I sostenitori erano pochi, anche se taluni autorevoli; riserve e aperte avversioni s'esprimevano da molte parti, sia in campo accademico sia in campo professionale. Nel 1928 viene istituita la facoltà di Scienze Politiche di Perugia; articolata in quattro specializzazioni: diplomatica, amministrativa, sindacale e giornalistica. Per quest'ultima le cattedre specifiche sono soltanto due: una è la storia del giornalismo, affidata a Paolo Orano che sarà anche preside della facoltà e rettore; l'altra è la legislazione sulla stampa, affidata a Silvio Longhi, già ordinario di diritto e procedura penale, senatore del regno e procuratore generale della Cassazione.

In altre facoltà di Scienze Poli-

Il giornalismo si impara a scuola. Contrariamente ad un luogo comune ancora diffuso in Italia, lo dimostrano iniziative ed esperienze — qui passate in rapida rassegna — di tutto il mondo.

tiche — a Roma, a Trieste, a Padova — sarà introdotto successivamente il solo insegnamento di storia del giornalismo, tra le materie complementari; a Padova, anche per la facoltà di Lettere.

Nel 1929 viene istituita una Scuola di giornalismo dal Sindacato nazionale dei giornalisti.

Nel secondo dopoguerra, quando in Europa e in altri continenti gli studi sui mezzi di comunicazione sociale si sviluppano notevolmente in Italia si tenta di sopprimere anche l'insegnamento della storia del giornalismo e si «riaccende — avrà a scrivere Carlo Barbieri — una polemica che tocca punte addirittura ridicole». A proposito delle polemiche successive fermiamoci qui. E per la storia ricordiamo che tra la fondazione in Roma dell'Università Internazionale di Scienze Sociali (1947), con un Istituto superiore di Scienze e tecniche dell'Opinione Pubblica, fino all'istituzione d'un consimile istituto nell'Università Cattolica di Milano, con sede in Bergamo, varie università italiane hanno svolto e svolgono corsi su materie attinenti alle comunicazioni sociali, hanno istituito o ospitato più o meno ufficialmente scuole e istituti.

Le scuole di giornalismo all'estero: la storia

Le scuole di giornalismo sorgono già nel secolo scorso, negli Stati Uniti, in Francia e in Germania. La prima iniziativa spetta ad un generale; il famoso Lee, comandante supremo dell'esercito sudista nella guerra civile.

Nel 1869, quale presidente del Washington College, egli suggerisce l'idea di una tale istituzione, proprio perché, durante la guerra, ha capito quale importanza possano avere buoni giornali e buoni giornalisti, di cui il Sud non offriva esempi troppo generosi.

Dopo un anno, nel '70, Lee muore; e con lui l'iniziativa. Cinque anni più tardi la Cornell University istituisce il primo corso di giornalismo. Nel 1878 se ne apre un altro a Columbia, nel Missouri, e tale scuole si arricchisce sempre più di nuove discipline e nuovi scolari, tanto che 30 anni dopo diverrà la prima facoltà autonoma articolata in corsi quadriennali.

Nel 1893 sorge una scuola di giornalismo in Pennsylvania, nella «Wharton School of Business», e pochi anni dopo l'esempio sarà seguito dall'Università dell'Illinois, con un corso quadriennale.

Il primo testo di storia e tecnica del giornale, «Steps into Journalism» esce nel 1894, ad opera di E.L. Shuman.

Nel maggio del 1904 la North American Review pubblica un articolo di Pulitzer su questo tema e suscita vaste risonanze negli ambienti professionali e culturali: egli annuncia l'iniziativa di dotare la Columbia University di due milioni di dollari a questo scopo. Nasce la Graduate School of Journalism della Columbia University di New York, serbatoio dei migliori quadri del giornalismo americano.

In Europa una prima scuola di giornalismo sorge a Parigi nel 1899. Più tardi sarà assorbita dall'Istituto superiore di Studi Sociali, di cui diverrà l'elemento più vitale. Qualche anno dopo viene istituito un corso nell'Università cattolica di Lilla.

In Germania un primo corso viene istituito nel 1895 nella celebre università di Heidelberg. Poi queste facoltà si moltiplicano, e ne sorgono in Inghilterra, in Svizzera, nel Belgio, in Cecoslovacchia, e anche oltre l'Europa e l'America, in Giappone, nella Nuova Zelanda, a Schianghai.

«La necessità d'assicurare una formazione sistematica ai futuri giornalisti — scrive Carlo Barbieri — viene sentita a mano a mano che il giornale — oltre ad assolvere un pubblico servizio, a servire come strumento per la propagazione delle idee — diviene anche una azienda e, ponendo problemi di organizzazione e di costi, passa con ritmo crescente da una fase artigianale a una fase industriale. È ciò che discute Pulitzer, con un gruppo di uomini di cultura e d'esperti, tra cui Wickman Steed, quando pensa alla scuola della Columbia».

Le scuole di giornalismo oggi

Negli Stati Uniti, come già ricordato, le facoltà di giornalismo sono numerose e prestigiose. Tra facoltà autonome o aggregate a quelle di Lettere o di Economia e Commercio (usiamo distinzioni e termini nostri, e non quelli delle università americane, per facilità di discorso) — sono operanti sul territorio americano 570 istituzioni a livello universitario. Le scuole a livello non universitario, ma soltanto professionali, non si contano, sono migliaia. Per esempio, nelle scuole medie, esistono corsi speciali di giornalismo non soltanto per gli studenti, ma anche per gli insegnanti.

In continua crescita e interlocutrici privilegiate dell'editoria giornalistica (nell'ultimo decennio il prestigioso New York Times ha assunto l'80% dei suoi redattori fra gli allievi della Columbia), le scuole di giornalismo statunitensi sono consorziate in tre organismi:

Association for Education in Journalism, che ha sede presso l'Università del Minnesota, a Minneapolis, e pubblica l'autorevole rivista sulle comunicazioni di massa *Journalism*

Quarterly; l'*American Association of School of Journalism* e l'*American Society of Journalism School Administrators*.

Non tutte le scuole hanno uguale attrezzatura, ma tutte dispongono di mezzi didattici speciali, e — per alcune — eccezionali, quali l'imponente emeroteca dell'Università di Stanford. A quest'ultima, sia per attrezzatura sia per prestigio, si debbono aggiungere Harvard, Texas, Yale, Columbia, Istituto Tecnologico del Massachusetts, California, Cornell. Per lo più ogni dipartimento è articolato in quattro specializzazioni: giornale quotidiano, grande settimanale, radiotelevisione, pubblicità. La tesi finale è facoltativa. Alla North Western University di Chicago, ad esempio, è un premio che si concede ai migliori e a quelli che abbiano dimostrato interessi particolari: qualcuno che aspiri a dedicarsi alla critica scrive una tesi sulla critica, uno sportivo sulla stampa sportiva, ecc.

Quasi ogni dipartimento ha il «*numerus clausus*»: vi si è iscritti dopo un esame. Alla Stanford generalmente, su sei aspiranti ne viene ammesso uno. Alla Los Angeles University, altra sede della Università di California, i laureandi hanno raggiunto il numero massimo nel 1967: 60.

In definitiva alta selettività, tempo pieno, massima apertura verso le nuove tecniche, formazione specialistica sono le caratteristiche del modello americano. Quest'ultima caratteristica è stata non poco criticata, specialmente in Italia, ma è una esigenza specifica e voluta dalla realtà accademica e professionale statunitense.

Secondo una inchiesta di *Journalism Quarterly*, infatti, le preferenze degli allievi delle scuole di giornalismo americane sono per la specializzazione e in particolare, quella preferita è in attività pubblicitarie (37%); seguono le pubbliche relazioni (14%), il giornalismo radiotelevisivo (14%), il giornalismo nei periodici (4%) e il giornalismo fotografico (2%).

Anche in Gran Bretagna, come

già visto per gli Stati Uniti, il reclutamento dei circa 500 giornalisti che ogni anno entrano a far parte della grande stampa quotidiana e periodica avviene fra gli allievi dei corsi organizzati dal National Council for the Training of Journalists. Quest'ultima è una istituzione semi-pubblica sorta agli inizi degli anni '50, il cui finanziamento in parte è a carico degli editori. Originariamente l'azienda giornalistica e non il college era il luogo privilegiato in cui avveniva la formazione professionale del futuro giornalista. Negli ultimi anni, invece, non pochi istituti controllati dal Council si sono accostati al modello americano, anche se gli stages in aziende giornalistiche continuano ad avere un ruolo preminente nella formazione professionale del giovane giornalista britannico.

Nell'Unione Sovietica esistono circa una settantina di scuole di giornalismo; anche se il loro livello professionale è ritenuto dai tecnici soddisfacente, esse soffrono dell'eccessivo indottrinamento ideologico degli operatori dell'informazione.

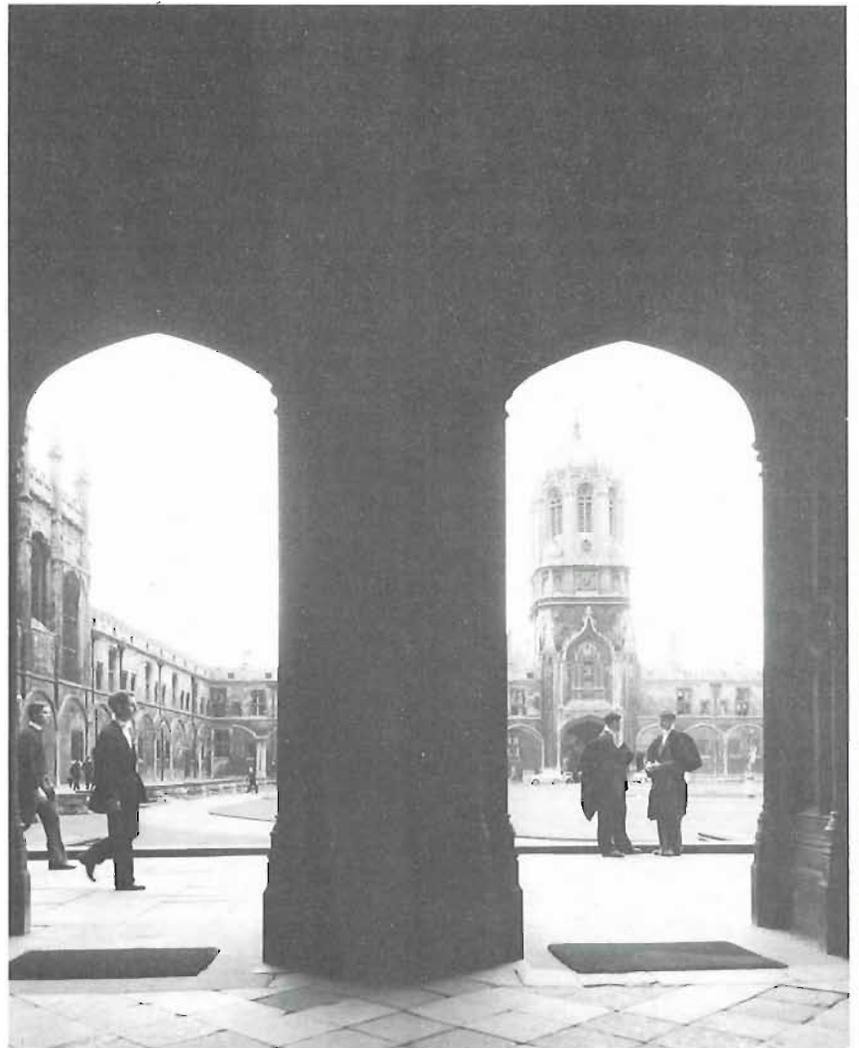
In Giappone le scuole di giornalismo, circa un centinaio, ricalcano sostanzialmente il modello americano: sono di tipo universitario e durano quattro anni. Facoltà di giornalismo integrate alle strutture universitarie si ritrovano sia all'Ovest sia all'Est, in Svezia come in Cecoslovacchia. Anche nella Germania Federale i corsi di giornalismo sono di tipo universitario.

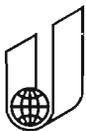
Di particolare interesse è la realtà francese: le strutture delegate alla formazione professionale del giornalista francese sono quanto di meglio si può trovare in Europa, eccezion fatta per la Facoltà di giornalismo dell'Università di Navarra, con sede a Pamplona. Troviamo l'Institut Français de la Presse dell'Università di Parigi, il Centre d'Enseignement Supérieur de Journalisme che fa perno sull'Università di Strasburgo, nonché i corsi di giornalismo effettuati presso le Università di Tolosa, Bordeaux, Digione. Accanto alle università già citate ri-

cordiamo l'Ecole Supérieure de Journalisme di Lilla e il Centre de Formation des Journalistes. In quest'ultimo istituto i corsi hanno durata biennale e si segnalano per la loro qualità. La metodologia formativa di questo Istituto è semplice e razionale: si cerca di combinare al meglio la preparazione generale alla professione senza tuttavia tralasciare la specializzazione. Un discorso a parte meritano i paesi del Terzo Mondo, dove pure il problema della formazione dei giornalisti è stato affrontato da qualche anno, e quelli dell'America Latina, in particolare. In questi ultimi paesi le scuole di Giornalismo (circa ottanta distribuite in 18 Paesi, ma concentrate soprattutto in Argentina, Brasile e Messico) erano nate come branche delle facoltà umanistiche di Lettere, Filosofia e Diritto; da qualche tempo,

invece, sempre di più esse stanno diventando facoltà autonome, allo scopo di meglio aderire alle realtà socio economiche nazionali.

Nel Rapporto della Commissione Lindon, «I Problemi della stampa», si legge: «La critica classica che si può muovere ad ogni «scuola di giornalismo» è quella di voler dare allo stesso tempo una cultura generale e delle nozioni pratiche, con il rischio di trovarsi in ogni caso al di sotto del livello dell'insegnamento superiore e nell'altro al di sotto delle possibilità della formazione sul posto di lavoro». Tuttavia, al di là delle affermazioni della Commissione, abbiamo visto come sia il modello americano sia quello inglese e francese, pur con modi ed iniziative diverse, riescano a contemporaneamente le due esigenze suindicate.





Innovare per sopravvivere

Intervista a Paolo Fasella

Direttore generale degli affari scientifici, ricerca e sviluppo presso la Commissione delle Comunità Europee

Siamo ormai entrati nella terza rivoluzione industriale, quella delle tecnologie avanzate: informatica, biotecnologie, ecc. La «materia grigia» — la capacità di innovare — è diventata la materia prima per eccellenza. Qual è lo stato della ricerca europea comparata a quella dei suoi principali concorrenti? Può l'Europa vincere la battaglia contro il declino industriale che la minaccia? Abbiamo posto queste domande a Paolo Fasella, direttore generale dei servizi «Scienza Ricerca e Sviluppo» della Commissione europea, uno scienziato italiano di 53 anni che nella sua vita professionale ha sempre intrecciato esperienza di laboratorio con esperienza di gestione della ricerca. Ecco le sue risposte.

Terza rivoluzione industriale; sfida delle nuove tecnologie. Qual è il ruolo che la ricerca può svolgere in un'Europa minacciata dal declino industriale?

Le relazioni fra scienza e tecnologia, da un lato, e competitività economica, dall'altro, diventano ogni giorno più strette. Dalla ricerca dipende la capacità concorrenziale futura dell'economia europea. È grazie ai risultati della ricerca che l'innovazione diventa possibile nei settori

di punta, chiave di volta dello sviluppo europeo. Ma lo sforzo innovativo può anche contribuire alla necessaria mutazione delle industrie tradizionali come la siderurgia, l'industria tessile o i cantieri navali. Fattore di progresso economico, la ricerca è anche una delle basi del progresso sociale. Creando nuove tecnologie e nuovi prodotti, favorisce l'adattamento delle nostre società alle trasformazioni tecnologiche in corso. Inoltre — questo è particolarmente vero per la ricerca «comunitaria» — la ricerca-sviluppo (R-S) contribuisce direttamente a migliorare la qualità della vita fornendo, per esempio, basi scientifiche alle norme comunitarie in materia di sicurezza e igiene del lavoro o alle disposizioni giuridiche uniformi per la protezione dell'ambiente naturale.

È evidente che nel contesto attuale, con la crisi che si prolunga, con l'emergere di nuovi competitori e l'inasprirsi della concorrenza internazionale, l'Europa, se vuole restare in corsa, è condannata a innovare.

Lo stato di salute della scienza europea

Qual è lo stato di salute della scienza e della ricerca nella Comunità?

Per rispondere con un minimo di precisione occorre distinguere tra attività scientifica e tecnica nella Comunità e la R-S comunitaria realizzata cioè dalla Comunità.

Per fare un bilancio dello stato della scienza e della tecnologia nell'Europa dei Dieci, non basterebbe un volume. Molto schematicamente, ci si può forse riferire a una valutazione espressa recentemente da eminenti scienziati americani: i ricercatori europei reggono perfettamente il confronto con i loro colleghi stranieri. In fisica, specialmente in alcuni settori della fisica delle alte energie, gli europei sono in testa. Se gli americani li superano in chimica e biologia molecolare, lo scarto dovrebbe assottigliarsi.

Si potrebbero fare altri esempi: tutti mostrano che la Comunità dispone di un potenziale scientifico e tecnico importante e di qualità internazionale. Questo potenziale deve però fare i conti con alcune strozzature sia strutturali che congiunturali.

Se si passa a considerare la R-S comunitaria, occorre prima di tutto osservare che, sebbene recente, essa è ormai diventata una realtà la cui qualità ed efficienza è universalmente riconosciuta.

Con un bilancio dell'ordine di

750 miliardi di lire nel 1982 e con circa tremila ricercatori distribuiti nel Centro comunque di ricerca e nelle imprese comuni, l'azione della Comunità ha raggiunto, nella maggioranza dei casi, risultati significativi e, in alcuni settori, risultati di spicco.

Nel settore energetico le attività comunitarie relative alle energie nuove e rinnovabili hanno svolto un ruolo di catalizzatore e di impulso delle attività nazionali. Hanno largamente contribuito alla collaborazione fra le imprese industriali specialmente nel settore dell'energia solare. Hanno favorito, in diversi campi, una cooperazione fruttuosa fra i laboratori europei facendo risparmiare tempo prezioso.

Analogo effetto di catalizzatore si ritrova in materia di protezione dell'ambiente dove le attività di R-S comunitarie hanno direttamente stimolato le attività nazionali in tutta una serie di settori prioritari (per esempio: eliminazione di fattori inquinanti come il piombo nella benzina). Hanno inoltre reso possibile un coordinamento che copre direttamente o indirettamente quasi il 20% delle ricerche nazionali.

Nel settore delle materie prime, sono gli stessi esperti nazionali europei che hanno proposto un sensibile sviluppo delle iniziative comunitarie sia in materia di metalli e sostanze minerali (localizzazione dei giacimenti, metodi di estrazione o di trattamento) che in materia di riciclaggio di materie come le carte e i cartoni.

Per l'acciaio, l'azione comunitaria ha contribuito a ridurre i costi di produzione e a migliorare la qualità dei prodotti.

Il programma comunitario sulla fusione termo-nucleare è un buon esempio di integrazione degli sforzi in funzione di un obiettivo a lungo termine. Il Jet è una realizzazione che mantiene la Comunità a livello degli Stati Uniti, dell'Unione Sovietica e del Giappone. I programmi sulla fissione nucleare come quelli che riguardano la sicurezza dei reattori, la gestione e lo stoccaggio dei residui radioattivi,

il controllo delle materie fissili o la radio-protezione costituiscono una risposta comune a problemi che sono di tutti. La qualità e la dimensione di questi programmi, l'impiego di grandi impianti di sperimentazione, favoriscono la cooperazione internazionale come dimostrano gli accordi firmati con l'AIEA, gli Stati Uniti, il Canada. Nonostante le loro dimensioni ridotte, certi programmi si sono rivelati assai utili. Il primo programma di ricerca medica ha mostrato l'efficacia dell'azione concertata in campi come quello dell'ossigenazione extra-corporea e dell'invecchiamento cellulare.

Il programma di ricerca agricola ha dato risultati significativi nel settore della salute animale e della fertilizzazione dei suoli.

La riconosciuta importanza dell'Ufficio centrale delle misure nucleari e dell'Ufficio comunitario di riferimento, sottolinea l'interesse a condurre azioni specifiche (per esempio materiali e tecniche di riferimento) e di garantire un ruolo di servizio pubblico presso i laboratori e l'industria europea in materia di norme e di standards.

Vorrei infine citare due altre attività: le azioni relative all'informazione e alla documentazione scientifica e tecnica e, in questo contesto, la rete Euronet-Diane, rete comunitaria di telecomunicazioni specialmente concepita per la diffusione dell'informazione scientifica e tecnica (permette a oltre 2.000 utenti l'accesso diretto a 120 basi e banche di dati).

Il tallone d'Achille

Lei ha detto che la Comunità dispone di un potenziale scientifico non inferiore a quello dei suoi principali concorrenti. Perché si assiste allora a un declino tecnologico dell'Europa?

Con oltre un milione di scienziati e tecnici, con un bilancio complessivo che è stato, nel 1982, di oltre 65mila miliardi di lire, l'Europa non manca né di risorse umane né di risorse finanziarie. E tuttavia l'apporto della R-S allo sviluppo socio-

economico è in Europa, meno incisivo di quanto non sia presso i due principali concorrenti, Stati Uniti e Giappone. La verità è che l'Europa non sfrutta la sua materia grigia come potrebbe. Non mancano gli esempi di scoperte europee che, economicamente, sono state messe a profitto oltre Oceano. Basta citare la penicillina scoperta da sir Alexander Fleming, che si è tradotta in applicazione e produzione industriale soprattutto negli Stati Uniti.

La ricerca americana dispone di innegabili vantaggi: basterà citare la mobilità degli individui e una vera interdisciplinarietà. Il fatto essenziale è che gli Stati Uniti dispongono di una rete pluralista di istituzioni differenziate che possono contare su un largo spazio culturalmente e politicamente unificato. È questa la differenza fondamentale rispetto alla Comunità dove dieci paesi realizzano dieci politiche con dieci diversi sistemi di R-S. Il frazionamento e la compartimentazione che caratterizzano la ricerca europea — fra Stati, fra organizzazioni, fra discipline — impedisce il raggiungimento di risultati comparabili.

Inoltre la dimensione del mercato costituisce un altro punto di forza della ricerca statunitense. Essa permette una diffusione ottimale dei risultati: un industriale di Los Angeles può facilmente utilizzare risultati ottenuti a Boston. Così l'insieme del territorio beneficia delle innovazioni. Non può dirsi lo stesso dell'Europa dove le barriere nazionali segmentano lo spazio continentale. Mettere in comune le conoscenze, il «saper-fare» dei popoli europei: è questo il solo mezzo per superare questa situazione di svantaggio. Solo a questo prezzo l'individualismo e la diversità culturale dei paesi membri della Comunità diventeranno fattori di ricchezza e di creatività nella scienza pura e nella scienza applicata.

Concertazione e coordinamento

Dalla sua analisi si deduce che ogni Stato membro conduce

una propria politica in materia di ricerca e sviluppo. Per quale ragione una politica concertata europea è indispensabile?

Intendiamoci bene, la politica di ricerca comunitaria non ha mai preteso sostituirsi alle politiche nazionali. Il suo obiettivo è piuttosto di completarle e potenziarle grazie alla concertazione e al coordinamento. In altri termini, gli Stati membri della Comunità devono proseguire, in avvenire, i loro sforzi di ricerca nei settori che rispondono alle loro priorità nazionali. La cooperazione a livello europeo dovrà concentrarsi sui grandi progetti transnazionali, colmare lacune, evitare sprechi e doppioni inutili mettendo a profitto i vantaggi di un quadro organizzato di vaste dimensioni.

In questa ottica numerosi criteri presiedono alla selezione degli obiettivi da assegnare alla ricerca comunitaria. Così gli Stati membri mettono in comune i loro sforzi quando lo scopo da raggiungere esige risorse umane o finanziarie che eccedono le singole possibilità nazionali (è il caso del Jet). O ancora quando tutti i paesi devono far fronte a difficoltà comparabili e un lavoro collettivo può consentire risultati utili per tutti. Altri progetti vengono scelti perché si situano direttamente nella linea delle politiche comunitarie o contribuiscono alla loro realizzazione (tutela dell'ambiente, energia, agricoltura, cooperazione con il terzo mondo, ecc.). Infine può succedere che la natura dei problemi esiga una soluzione transnazionale: è il caso dell'inquinamento, che non conosce frontiere.

I Dieci hanno dato il loro accordo di massima al programma quadriennale (1984-1987) proposto dalla Commissione europea. Questa nuova strategia scientifica e tecnica porrà le basi dell'Europa della ricerca?

Le grandi opzioni definite nel programma della Commissione 1984-1987, gli obiettivi scientifici e tecnici prescelti, i mezzi delineati per raggiungerli, si propongono di rispondere ai bisogni dell'Europa di domani. Te-

nuto conto dell'importanza della posta gli stanziamenti che saranno accordati nel 1987 alla ricerca comunitaria dovrebbero costituire una quota crescente del bilancio della Comunità.

Al centro delle preoccupazioni europee: il miglioramento della competitività industriale, agricola e scientifica, la cooperazione con i paesi del terzo mondo che beneficerà anch'essa di fondi maggiori che in passato. Le misure proposte dalla Commissione comprendono anche numerosi altri capitoli come il miglioramento della gestione delle materie prime e delle risorse energetiche, la prosecuzione delle azioni avviate per migliorare le condizioni di vita e di lavoro degli europei. In materia di agronomia e di agricoltura, la ricerca può, per esempio, contribuire a migliorare la produttività e la qualità dei prodotti aiutando la Comunità a meglio equilibrare le sue produzioni e cioè ridurre sia le eccedenze che i deficit (nel settore del legno o delle proteine, per esempio).

Le nuove tecnologie

Alcune tecnologie avanzate offrono inoltre prospettive particolarmente promettenti: citiamo gli apporti dei procedimenti di teledetezione per la valutazione delle risorse disponibili in agricoltura o il controllo delle condizioni ambientali. Analogamente le biotecnologie troveranno numerose applicazioni specialmente nel settore agro-alimentare, agro-industriale e della sanità.

Le nuove tecnologie già stanno trasformando la fisionomia della società europea. Così la spettacolare espansione del terziario (i servizi) — che già occupa circa il 56% degli europei, ma più del 70% degli americani — sembra destinata a proseguire. In questo campo assumeranno una posizione di primo piano le tecnologie dell'informazione. Tutti elementi che esigono un rapido adattamento della società europea alle mutazioni in corso e la capacità, per l'Europa, di raccogliere la sfida della terza rivoluzione industriale.

È questa una delle ragioni che hanno indotto la Commissione a delineare, con il programma ESPRIT, le basi di una strategia europea di R-S nel settore delle tecnologie dell'informazione. Questo grande programma dovrebbe fornire le tecnologie di base di cui l'industria europea ha bisogno per affrontare la concorrenza internazionale e superare i suoi ritardi. Altro elemento significativo: l'aumento dei fondi destinati ai paesi del terzo mondo. Si tratta qui di apportare una risposta ai bisogni di collaborazione con questi paesi nel quadro di uno sviluppo interdependente. La Comunità può e vuole contribuire con la sua scienza e il suo potenziale tecnologico alla soluzione dei problemi vitali (nutrimento, energia, sanità) di un gran numero di paesi dell'emisfero sud. Così oltre ad azioni come la teledetezione, ci si prefigge di elaborare un certo numero di programmi in settori quali la ricerca agricola, la ricerca alimentare o le energie rinnovabili. Attraverso questi programmi di ricerca la Commissione si ripropone un obiettivo principale e cioè lo sviluppo di capacità nazionali e regionali di ricerca nei paesi del terzo mondo legati alla Comunità.

a cura di Adeline Baumann

(Fonte: Comunità Europee, sett.-ott. 1983)



L'Europa divisa sulla ricerca scientifica

Il 26 ottobre 1983 ha avuto luogo a Lussemburgo la riunione dei ministri dei Dieci. Sul tavolo il progetto di Esprit ed il programma del centro di Ispra.

Il ministro italiano Luigi Granelli non ha potuto nascondere la sua delusione. Sperava che i dossier della ricerca potessero ricevere un «impulso politico» maggiore. Anche perché, ha fatto notare, è necessario che l'Europa colmi il divario che la separa dagli Stati Uniti e dal Giappone. L'Italia — e Granelli non ha fatto mistero — punta molto su un rilancio della CEE centrato proprio sulla ricerca scientifica.

Sul progetto Esprit le esitazioni sono state soprattutto di carattere finanziario. Nonostante il fatto che il programma verrà finanziato solo al 50 per cento della CEE, e che la somma a carico del bilancio comunitario (1.100 miliardi di lire in cinque anni) è tutto sommato modesta, alcuni paesi, dalla Germania alla Francia, ritengono che Esprit costi troppo. Di qui una lunga querelle sulle somme da destinare al progetto, che non era stata, fino a tarda sera, risolta. Non c'è dubbio sul fatto che Esprit sia un programma di significativa importanza. Tutti ne sono convinti. Fra le aziende italiane che vi dovrebbero partecipare ci sono la STET, per il gruppo IRI, e l'Olivetti. L'obiettivo è quello di riportare l'industria europea a pari competitività con quella americana e giapponese nell'arco di dieci anni. Non si capiscono quindi le esi-

tazioni finanziarie. Tanto più che Esprit si colloca nel settore delle tecnologie più avanzate, quelle della società post-industriale. E la sua mancata realizzazione non permetterebbe all'Europa di restare all'avanguardia laddove è invece necessario.

Anche la Francia ha fatto i capricci sul finanziamento di Esprit. Favorevole fino a pochi giorni fa, il governo francese, adesso, è reticente. Ha addirittura avanzato una cifra di compromesso: 670 anziché 1.100 miliardi di lire.

Il ministro Granelli, in una pausa dei lavori, ha detto senza esitazioni che «se a Lussemburgo Esprit non avanza il governo italiano è deciso a portarlo all'attenzione del vertice di Atene in dicembre». «Non è possibile — ha aggiunto — che questioni marginali paralizzino la strategia dell'Europa nel settore delle tecnologie avanzate».

Il dibattito sul futuro di Ispra non è andato meglio. Accantonato per volontà della CEE il progetto «Supersara», adesso è necessario stabilire quali saranno le ricerche destinate al centro comune di Ispra, in provincia di Varese. La Commissione europea ha proposto una serie di azioni. La principale è uno studio sull'applicazione del trizio, materia prima della fusione termonucleare. Ma questa idea è stata per ora bocciata dalla Germania, dalla Francia e dall'Inghilterra.

I francesi e gli inglesi hanno espresso le loro perplessità sul-

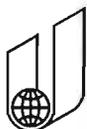
l'assegnazione ad Ispra degli studi sul trizio. I rappresentanti di Parigi e di Londra hanno fatto notare come la Francia e l'Inghilterra siano «potenze nucleari», che hanno già sviluppato gli studi sul trizio. La tecnologia sull'uso civile del trizio potrebbe quindi essere trasferita ad altri Paesi della CEE direttamente dalla Francia e dall'Inghilterra.

La Germania, dal canto suo, ha varato in proprio un programma scientifico di ricerca sul trizio. Tale programma non è stato ancora lanciato concretamente, nonostante esista la decisione politica a monte. Del trizio, hanno detto i tedeschi, si occuperà il centro di Karlsruhe. Ecco il perché della loro opposizione a Ispra.

Ma intanto che fare di Ispra? La CEE ha suggerito altri programmi che però — ha detto Granelli — non appaiono in grado di restituire serietà e dinamismo alla ricerca scientifica europea. Si tratta di esperimenti sulla «tavola vibrante» per prevenire i terremoti e di un altro progetto che si chiama Ignitor. I tecnici, anche a Bruxelles, ritengono non sufficienti questi due piccoli programmi per mantenere gli effettivi di Ispra agli attuali livelli: circa 1.300 ricercatori dei quali molti, alla fine dell'anno, saranno senza un'occupazione concreta.

A.Gu.

(Fonte: Corriere della Sera, 27 ottobre 1983)



Identikit del ricercatore italiano

Nonostante l'Italia sia il settimo paese industrializzato la quantità di risorse umane impegnata nel settore della ricerca ci colloca a livelli da Terzo Mondo. Infatti, anche unendo ai 44 mila ricercatori impegnati nelle università e negli enti pubblici i 50 mila che operano nelle istituzioni private, il numero complessivo che ne risulta è pari ad un quattordicesimo di quello degli Stati Uniti e ad un settimo di quello del Giappone. Ma non è solo il problema della scarsa crescita numerica degli addetti che affligge il settore, vi è anche il fenomeno collegato dell'aumento dell'età media del personale.

Del resto le prospettive immediate non sembrano consigliare nessun tipo di ottimismo. L'attuazione del dottorato di ricerca, previsto dalla legge 382, per quanto atteso per anni non è in grado di risolvere da solo il problema. Infatti, l'assegnazione per l'anno 1982 di duemila dottorati per tutte le università ha finito per rappresentare la classica goccia nel mare, visto che questo numero copre semplicemente una quota del 2,5 per cento rispetto al complesso dei ricercatori nazionali.

Le origini di questa situazione risalgono a tempi molto lontani, nonostante nel corso del decennio settanta si sia registrato, in

tutti i paesi dell'Ocse, un generale incremento del numero di addetti alla ricerca, in particolare dei ricercatori. In Italia questo incremento — inferiore soltanto a quello del Giappone — non è stato sufficiente a colmare il divario che ci separa dagli altri paesi industrializzati: infatti nel 1979 il rapporto fra il personale di ricerca nelle imprese e la popolazione attiva è pari al 2,1 per cento rispetto al 5,4 per cento della Francia, al 9,0 per cento della Germania e al 7,2 per cento del Regno Unito.

Dal 1970 al 1981 si è registrato, nel paese un aumento percentuale del personale del 30 per cento — per i ricercatori del 77 per cento — più accentratore nelle imprese pubbliche (69,5 per cento) rispetto a quelle private (19 per cento). L'andamento è stato piuttosto irregolare: dopo l'apice raggiunto nel 1971 e 1972, il numero degli addetti alle attività di ricerca è diminuito per restare stazionario fino al 1979, anno da cui ha avuto inizio un trend moderatamente ascendente.

Le variazioni più sensibili in senso positivo appaiono nelle industrie elettroniche e dell'informatica, in quelle chimico-farmaceutiche e chimiche, in definitiva nelle imprese a più alto contenuto tecnologico.

L'assunzione di personale scientifico e tecnico qualificato che è collegata, almeno in alcuni settori industriali, al cambiamento della tecnologia e alla diversificazione dei prodotti, è un sintomo di ripresa sia pure prevista nel lungo periodo.

Per un certo numero di anni a venire comunque la situazione occupazionale dei laureati sembra per molti paesi, incluso il nostro, presentare caratteristiche simili e risentire degli effetti di alcune comuni tendenze.

Il primo fattore è legato all'andamento della situazione demografica. In molti paesi occidentali si registra, fin dal 1965, un abbassamento costante della natalità; questa diminuzione si ripercuoterà sugli accessi all'istruzione superiore intorno alla metà degli anni '90, periodo in cui è previsto un calo nelle domande di iscrizione che varia dal 25 al 40 per cento rispetto al 1975. Una previsione quindi almeno numericamente favorevole per quanto riguarda la possibilità di occupazione.

Un secondo punto è, come si è visto, la sostanziale chiusura di due importantissimi sbocchi lavorativi per i laureati, il terziario e l'insegnamento. Tra compressione della spesa pubblica e saturazione degli organici le prospettive di occupazione sembrano dunque molto limitate.

Canada: i fondi '83-'84

Il Governo canadese prevede di spendere 3,24 miliardi di dollari per le attività della ricerca scientifica nell'anno amministrativo 1983/84. Ciò corrisponde ad un aumento dell'11% rispetto all'anno precedente e del 70% rispetto all'anno 1979/80.

Questi dati desunti dai documenti di previsione di spese per il prossimo anno, depositati in Parlamento, sono stati resi noti dal Ministro della Scienza e Tecnologia, Johnston.

Nel campo delle scienze naturali e ingegneristiche, è prevista una spesa di 1.960 milioni di

dollari, 190 milioni di dollari in più rispetto all'anno precedente (un aumento del 10% circa). Di questi, 461,5 milioni andranno a sovvenzionare la ricerca e lo sviluppo promossi dall'industria (un incremento del 27% rispetto ai 364,6 milioni del 1982/83) e altri 374,2 milioni andranno alla

ricerca universitaria, la quale, rispetto all'anno precedente, vedrà i suoi fondi aumentati di un modesto 6%.

La ricerca nel campo delle cosiddette scienze umane (scienze politiche e sociali, economia, archeologia, urbanistica ecc.) sarà sovvenzionata con 621,3 milioni: un aumento del 15%.

La ricerca sovvenzionata dal Governo federale sarà condotta per il 60% nei laboratori tipo National Research Council, Atomic Energy of Canada Limited nonché in tutti gli altri laboratori dipendenti dai Ministeri dell'Agricoltura, delle Comunicazioni, dell'Ambiente, ecc. Il

resto dei fondi federali è destinato alle università e all'industria.

L'aumento degli stanziamenti governativi per la ricerca è stato comunque inferiore a quanto previsto dal piano quinquennale del 1980, col quale il Governo si proponeva di portare la spesa complessiva (sia pubblica che privata) per ricerca e sviluppo dall'1% nel 1979 all'1,5% del Prodotto Nazionale Lordo entro il 1985.

Per raggiungere tale obiettivo sarebbe necessario un aumento medio annuale del 20%. L'onere maggiore ricadrebbe sull'industria che dovrebbe accrescere il suo investimento nella

ricerca del 27%, mentre al Governo toccherebbe un aumento annuale del 17%.

Benché questi livelli non siano mai stati raggiunti, la crescita è stata sinora considerata molto incoraggiante. In previsione della ripresa economica, il Governo sta assegnando una fetta sempre più grande agli incentivi per la ricerca industriale.

Alla fine dell'anno amministrativo 1982/83 la spesa lorda per la ricerca e lo sviluppo è stata equivalente all'1,2% del Prodotto Nazionale Lordo. L'Ufficio di statistica canadese stima che questa spesa salirà nell'anno amministrativo 1983/84 all'1,34% del PNL.





a cura di Maria Luisa Marino

UNESCO

1ª Riunione del Bureau del Comitato regionale per l'applicazione della convenzione Regione Europa sul riconoscimento dei titoli accademici

Il 17 e il 18 marzo u.s. si è riunito per la prima volta presso la sede dell'UNESCO a Parigi, il Bureau del Comitato regionale istituito per seguire l'applicazione della Convenzione sul riconoscimento degli studi e dei diplomi relativi all'insegnamento superiore negli stati della Regione Europa, ratificata di recente dal nostro Paese.

Successivamente all'esame delle richieste avanzate da alcuni Organismi internazionali per essere associati alle attività del Comitato regionale, sono state fissate le modalità inerenti alla compilazione del primo rapporto periodico, che, come stabilito all'articolo 10.3 della Convenzione, i singoli Stati membri hanno l'obbligo di redigere annualmente, fornendo le opportune informazioni e la bibliografia disponibile in materia di riconoscimento degli studi e dei diplomi. Ed in proposito, i componenti del Bureau, Sig.ra Aira Kalela (Finlandia) - Prof. Michael Savov (Bulgaria) Vice Presidente - Dott. Hendrik J. Ch. Koster (Paesi Bassi) Vice Presidente - Sig.ra Natasa Endresen Popivoda (Yugoslavia), hanno tenuto a sottolineare l'importanza di tali apporti informativi per la messa in opera della Convenzione.

Alla data della riunione, gli Stati firmatari erano i seguenti: Repubblica Socialista della Bielorussia, Bulgaria, Danimarca, Spagna, Finlandia, Ungheria, Israele, Italia, Paesi Bassi, Polonia, Repubblica Federale Tedesca, Santa Sede, Repubblica Socialista di Ucraina, U.R.S.S. e Jugoslavia.

CONSIGLIO D'EUROPA Riunione dei responsabili dei Centri Nazionali di equivalenza

Il 9 giugno u.s. ha avuto luogo all'Aja la prima riunione dei responsabili dei Centri Nazionali di informazione sull'equivalenza dei diplomi universitari, la cui istituzione fu nel 1975 raccomandata a tutti gli Stati membri da parte del Consiglio d'Europa con la finalità di operare scambi di informazione in materia di sistemi e di titoli universitari, indispensabili per favorire un'efficace mobilità europea di studenti, docenti e ricercatori.

Prima del genere, la riunione dell'Aja ha

inteso rappresentare un momento di riflessione sulle iniziative concrete intraprese per migliorare l'interscambio tra i centri di informazione del Consiglio d'Europa.

È stato stabilito che i rappresentanti nazionali provvederanno inizialmente all'invio di:

— una bibliografia delle pubblicazioni esistenti in materia di equivalenze e di mobilità;

— una lista dei nomi e degli indirizzi di tutti i servizi di informazione e di documentazione;

— una breve descrizione delle condizioni richieste per l'ammissione alle università degli studenti esteri.

Al contempo, oltre a meglio delineare le funzioni, la competenza e le attività dei centri in materia di equivalenza, si procederà gradualmente ad una omogeneizzazione della raccolta dei dati informativi.

In proposito è stato auspicato che il consiglio di Cooperazione Culturale (C.D.C.C.) del Consiglio d'Europa, che si riunirà il prossimo mese di febbraio, preveda nel bilancio annuale l'attribuzione dei fondi necessari per lo sviluppo delle attività dei Centri e l'organizzazione di apposite riunioni annuali.

CONSIGLIO D'EUROPA Riunione sulla mobilità universitaria

Dal 13 al 15 settembre u.s. si è svolta a Madrid la riunione sulla mobilità universitaria, organizzata dal Consiglio d'Europa, che ha fatto seguito ai precedenti incontri di Strasburgo (1978 e 1980) e Londra (1979), nonché alle Conferenze sull'analogo tema svoltesi a Vienna (1981) e a Stoccolma (1982).

All'ordine del giorno figurava, oltre al rapporto sulla mobilità, predisposto dai tedeschi Dolezal e Gieseke, l'esame di alcuni documenti predisposti dal Segretariato dell'Organismo europeo in merito agli esiti dell'ultima Sessione della C.C.P.U., della Conferenza tenutasi a L'Aja dal 9 al 10 giugno u.s. sui Centri di informazione in materia di equivalenze e del Seminario europeo sull'insegnamento odontoiatrico, tenutosi a Valenza lo scorso mese di maggio, nell'ambito dei programmi di 3° ciclo curati dal Consiglio d'Europa.

Successivamente al discorso augurale tenuto dalla Sig.ra Carmina Virgili Rodon, «Secretaria de Estado» per le università e la ricerca, al quale ha offerto, altresì, una breve panoramica sulle principali innovazioni introdotte dalle leggi di riforma universitaria spagnola di re-

centissima approvazione, ha preso la parola il Dott. Massué, Capo della Divisione Insegnamento e Ricerca del Consiglio d'Europa, il quale ha illustrato le attività svolte per promuovere la mobilità universitaria europea, includendo in tale ottica anche la Conferenza «U 2000», aperta al contributo di rappresentanti accademici e, soprattutto, di personalità legate al «milieu» politico-economico e sociale.

Egli ha, poi, ricordato la riunione dei Ministri della ricerca degli Stati membri, che nel 1984 sarà organizzata a Parigi sempre dal Consiglio d'Europa per favorire il collegamento tra i Centri europei che si occupano di ricerca scientifica ed ha auspicato la creazione di appositi «stages», non superiori ai 6 mesi di durata, da destinare ai laureandi, nonché la redazione di una pubblicazione che contenga indicazioni circa le possibilità di «stages» offerte da tutte le industrie europee, iniziative entrambe che potrebbero maggiormente rafforzare i legami fra l'università e l'industria.

Dopo l'elezione del belga Deloz a Presidente, i lavori sono proseguiti in riunioni di gruppo parallele, che si sono alternate con sessioni plenarie.

Nell'ambito degli incentivi alla mobilità, la Dott.ssa Magnoni del Segretariato Generale del Consiglio Europa ha auspicato un ampliamento ed una eventuale modifica del sistema di gestione del programma di borse di studio per gli studenti del 3° ciclo, attualmente offerte direttamente da 9 dei 23 Stati membri, tra i quali l'Italia.

Il Dott. Hagen del NUFFIC, nel riferire i risultati della riunione dei responsabili dei Centri europei di informazione sulla mobilità ed equivalenze (che il nostro paese non ha ancora provveduto ad istituire), ha evidenziato che la riunione de L'Aja è soltanto la prima tappa per il funzionamento e l'interazione di tali Centri ed ha proposto che il Consiglio di Cooperazione Culturale (C.D.C.C.) del Consiglio d'Europa, che si riunirà nel febbraio 1984, preveda nel bilancio annuale l'attribuzione dei fondi necessari per l'organizzazione di apposite riunioni annuali.

La riunione è proseguita con l'intervento di alcuni «osservatori» della CEE, della Fondazione Europea della Cultura e dell'UNESCO, che hanno rispettivamente posto l'accento sulla necessità di unificare negli Stati membri le metodologie di rilevazione delle statistiche inerenti agli studenti stranieri ed hanno illustrato le iniziative più recenti adottate in favore della mobilità dagli Organismi rappresentati: prossima pubblicazione del repertorio delle Università CEE e «programmi comuni di studio CEE», per quanto concerne la Fondazione Europea della Cultura; insieme delle tre Convenzioni sul riconoscimento degli studi (Caraibi, Paesi rivieraschi del Mediterraneo, Regione Europa, alle quali in dicembre si aggiunge quella tra gli Stati Africani) per quanto si riferisce all'UNESCO.

È iniziato, poi, il dibattito, in un'ottica complessiva prima e sui singoli paragrafi dopo, sul progetto di rapporto predisposto da due rappresentanti della Repubblica Federale di Germania in me-

rito alle misure da adottare per incoraggiare i brevi periodi di studio all'estero, documento che sarà alla base della Conferenza dell'anno prossimo in Italia. Al termine dei lavori sono state adottate le conclusioni dei due gruppi di lavoro. In particolare, è da segnalare che è stata proposta la pubblicazione — da parte del Consiglio d'Europa — di una guida contenente indicazioni per ogni Stato membro sulle modalità di accoglimento (ivi comprese le notizie sugli alloggi, sull'assistenza sanitaria, sui servizi di orientamento, ecc.). È stato pure dato mandato al Segretariato del Consiglio d'Europa di prendere gli opportuni contatti con gli altri Organismi internazionali (UNESCO-CEE, ecc.) per meglio coordinare gli interventi nel settore della «mobilità».

CEE Comitato Istruzione

Nei giorni 20 e 21 ottobre 1983 ha avuto luogo a Bruxelles, la riunione del Comitato Istruzione della CEE, al cui ordine del giorno figurava una nutrita serie di problematiche tutte intimamente connesse al mondo universitario; fra le altre, a) l'attività dei Centri di informazione sulla mobilità universitaria e sul riconoscimento dei titoli accademici; b) gli strumenti informativi messi in atto dalla CEE per favorire la mobilità (guida dello studente - repertorio delle istituzioni superiori - pubblicazione DELTA - programmi comuni e brevi visite di studio); c) le statistiche degli studenti iscritti presso università estere; d) la prossima presentazione di uno studio sul «Baccalaureato internazionale»; e) i risultati del Seminario sull'orientamento universitario, svoltosi lo scorso anno a Castelgandolfo, con il patrocinio della CEE e del Ministero P.I., a cura della Fondazione Rui.

Successivamente al saluto augurale, il Presidente di turno Constantine Machis, «Adviser» del Ministero della Pubblica Istruzione ellenico, ha informato i convenuti sul Seminario svoltosi di recente nel suo paese per illustrare le possibilità offerte dai programmi comuni di studio avviati dalla CEE ed ha reso note la prossima visita da parte della Commissione del Parlamento Europeo che si occupa di sport, gioventù ed educazione e la riunione del 30 novembre tra i Ministri dei Beni Culturali.

È stato, poi, immediatamente affrontato l'argomento mobilità universitaria, divenuto di primaria importanza a seguito della Raccomandazione formulata nel 1976 dai Ministri CEE dell'Istruzione. Nel 1982 è stata presentata la relazione finale dell'apposito gruppo di esperti sul riconoscimento dei titoli accademici, e nel mese di marzo dell'anno in corso il Parlamento Europeo ha predisposto una raccomandazione che incoraggia specialmente i periodi parziali di studio all'estero e riconosce l'utilità dei Centri nazionali di informazione invitando gli Stati che ancora ne fossero privi a metterli in atto.

Nel giro di opinioni che è seguito i singoli rappresentanti dei Centri hanno illustrato la situazione esistente al riguardo nel proprio Paese, il rapporto or-

ganico esistente o no tra tali Centri ed il locale Ministero dell'Istruzione, le forme di attività realizzate.

È emerso così che nella maggior parte dei casi tali compiti sono espletati da un ufficio appositamente istituzionalizzato all'interno del Ministero Istruzione (es. Belgio - Danimarca - Francia e Irlanda); altri dispongono di agenzie specializzate: la «NUFFIC» nei Paesi Bassi; la «DIKATSA» in Grecia, «THE BRITISH COUNCIL» nel Regno Unito e il «DAAD» nella Repubblica Federale di Germania, che, occupandosi essenzialmente degli scambi studenteschi, si aggiunge al servizio informativo svolto da un organo del Ministero che si compone di ben 35 unità, 12 delle quali aventi una formazione universitaria.

Per quanto concerne gli strumenti informativi CEE, il Dott. Küpper ha riferito che la 4ª edizione della guida dello studente conterrà anche un elenco dei Centri nazionali di informazione suddetti e informazioni sulle misure a favore degli studenti handicappati.

L'altra guida CEE, il «Repertorio delle Università», già completa negli apporti nazionali, sarà materialmente pubblicata alla fine dell'anno, nello stesso periodo in cui verranno stampati i nn. 3 e 4 del Bollettino DELTA che aggiorna sui risultati dei Programmi comuni di studio.

È stato distribuito, tra i documenti di lavoro, il testo relativo agli aiuti finanziari per i programmi di studio, messi a disposizione dalla CEE per l'A.A. 1984/85, facendo presente che per quanto concerne i risultati della selezione effettuata lo scorso anno dall'apposito Comitato Consultivo (composto da 6 membri, Rettori o docenti universitari, di 6 differenti Stati membri, che vengono sostituiti ogni 3 anni), sono stati prescelti 149 programmi di studio (14 italiani), 66 del tutto nuovi, mentre per i rimanenti si è trattato di un rifinanziamento.

I paesi che ne hanno maggiormente usufruito sono stati Regno Unito, Repubblica Federale di Germania e Francia, seguiti a molta distanza da Belgio, Olanda e Italia; ultimi l'Irlanda, la Grecia ed il Lussemburgo.

Dopo il Colloquio di Sorrento vi è stato un aumento di richiesta da parte italiana, ma si potrà fare ancora di più. Per quanto concerne i settori finanziati è in testa il raggruppamento di discipline scientifiche, politiche e sociali (20%), seguito da Ingegneria (10%), Lingue (10%), Architettura (10%), Gestione aziendale (10%).

È stata, poi, effettuata una panoramica sulle ripercussioni a favore della mobilità operata dal «Baccalaureato internazionale» ed è stato preannunciato che il testo di un apposito studio in merito, effettuato a cura dei servizi della Commissione, sarà prossimamente presentato alle delegazioni nazionali.

Come ultimo punto all'ordine del giorno sono state illustrate le tematiche affrontate nel Colloquio sull'orientamento svoltosi lo scorso anno a Castelgandolfo, analizzando gli aspetti positivi che ne sono scaturiti specie per quanto concerne una maggiore osmosi tra i Centri europei che si occupano di «counselling».

Un secondo Colloquio, destinato ad approfondire alcuni aspetti emersi, sarà organizzato nel 1984 in Francia.

CEE Centri di informazione sul riconoscimento accademico dei diplomi e dei periodi di studio (*)

BELGIO

a) settore di lingua francese

Service des équivalences de l'enseignement supérieur - Direction générale de l'enseignement supérieur et de recherches scientifiques - lère direction
Quartier Arcades - 6ème étage
204, rue Royale
1000 BRUXELLES

a) settore di lingua fiamminga

Ministerie van Onderwijs
Algemeen Directie van het HO WO
Dients Gelijkwaardigheid
Arcaden, 4de Verdieping
1010 BRUSSEL

DANIMARCA

Undervisningsministeriets
international kontor
(kontorchef Estrid Bjerregaard)
Frederiksholms kanal 25 D
DK-1220 KOBENHAVN K

REPUBBLICA FEDERALE DI GERMANIA

Zentralstelle für Ausländisches
Bildungswesen
Sekretariat der Ständigen Konferenz
der Kultusminister
der Länder in der Bundesrepublik
Deutschland (Senatrat Dr. Reuhl)
Postfach 2240
Nassestrasse 8
D-5300 BONN 1

FRANCIA

Bureau de l'information, de la
documentation et de soutien aux
établissements (Chef de bureau
Solange de Serre)
Direction de la Coopération et des
Relations internationales
Ministère de l'Education nationale
110, rue de Grenelle
75007 - PARIS

GRECIA

DIKATSA (Prof. Manolis
Papathomopoulos, Chairman)
Leoforos Sygrou 112
ATHINAI

ITALIA

Ministero della Pubblica Istruzione
Direzione generale istruzione
universitaria
Viale Trastevere 76
00100 ROMA

IRLANDA

The Department of Education
Headquarters Section 3 (John O'Brien)
Marlborough Street
DUBLIN 2

LUSSEMBURGO

Chef de l'Unité nationale d'EURYDICE
(Camille Frieden)
Ministère de l'Education nationale (tel.
4794 - 540)
6, Bd Royal
LUXEMBOURG

PAESI BASSI

Nationaal Equivalente
Informatiecentrum
Mobiliteits Informatiecentrum (Jon Erik
Hagen)
Badhuisweg 251
Postbus 90734
2509 LS DEN HAAG

REGNO UNITO

The National Equivalence Information
Centre (T. Maughan)
The British Council
10 Spring Gardens
LONDON SW1A 2BN.

(*) Tra parentesi, ove indicato, il nome
del responsabile del Centro.

ONU

L'Università per la pace in Costa Rica

L'Università per la pace, una delle più
recenti istituzioni delle Nazioni Unite
nel settore dell'istruzione superiore,
aprirà le porte ai primi studenti nel pros-
simo 1985.

Tale università, che si aggiungerà agli
altri tre centri accademici già esistenti
sotto l'egida dell'ONU (Università delle
Nazioni Unite a Tokyo, Centro Interna-
zionale di fisica teorica a Trieste e Uni-
versità Internazionale Marittima a Mal-
mö, Svezia, inaugurata lo scorso mese
di luglio), promuoverà la ricerca accade-
mica su tutti gli aspetti della pace, ivi
inclusi il disarmo, la risoluzione dei con-
flitti e la mediazione, i rapporti tra pace
e sviluppo e gli effetti della pace sulle
migrazioni ed i rifugiati.

Ideata nel 1978 da Rodrigo Calazo, dive-
nuto poi Presidente del Costa Rica,
l'Assemblea Generale delle Nazioni Uni-
te nel 1980 ne ha decisa la realizzazione,
approvandone la sede a Ciudad Col-
on in Costa Rica, paese che, avendo
abolito da più di trent'anni il proprio
esercito, ha fornito un esempio di come
sia possibile mantenere la pace me-
diante leggi ed istituzioni e non con la
forza delle armi.

L'Università per la pace, ha riferito Ro-
bert Muller, vice segretario generale
delle Nazioni Unite e membro dello
«staff» direttivo del nuovo ateneo sovra-
nazionale, si contrapporrà alle centi-
naia di accademie militari sparse nel
mondo, con la speranza che i suoi allie-
vi, una volta divenuti dirigenti nei paesi
di origine, possano accostarsi alle pro-
blematiche internazionali con un'ottica
totalmente diversa da quelle delle pre-
cedenti generazioni troppo legate agli
aspetti nazionalistici.

Per quanto concerne l'aspetto finanzia-
rio dell'iniziativa, il Costa Rica donerà
l'edificio ed il «campus» universitario
mentre contributi finanziari saranno of-
ferti dagli Stati membri e da fondazioni

internazionali pubbliche e private. Al
momento, il primo milione di dollari è
stato donato dalla «Japan Shipbuilding
Industry Foundation».

AUPELF

La cooperazione tra Istituti di lingua francese e PVS

Il dialogo scientifico e tecnico tra la
Francia ed i paesi del terzo mondo ha
ricevuto un nuovo impulso con la recen-
te creazione (Journal Officiel del 13
marzo 1983) di due Organismi destinati
a favorire l'aiuto ai paesi in via di svilu-
ppo (PVS) nel settore delle scienze e del-
la tecnologia: il Consiglio permanente
della ricerca e dello sviluppo tecnologi-
co nella cooperazione ed il Comitato na-
zionale per la ricerca scientifica e l'in-
novazione tecnologica al servizio dello
sviluppo del Terzo mondo.

D'altra parte, di notevole importanza
nell'ambito della cooperazione universi-
taria multilaterale, soprattutto con i
paesi di lingua francese, è pure l'attività
esercitata dall'AUPELF, Associazione
che, operando di concerto con i Governi
che la sovazionano e con i quali ha
dato vita al Fondo internazionale di coo-
perazione universitaria, mira al soddi-
sfacimento di quelle istanze provenienti
da alcuni settori dell'attività universi-
taria che altrimenti non sarebbero soddi-
sfatte né in quell'ambito, né con l'aiuto
governativo diretto e neppure con forme
cooperative di tipo classico.

Alcuni programmi, come quelli avviati tra
la Francia e molti paesi africani, sono in-
teramente finanziati dal Fondo interna-
zionale di cooperazione universitaria e si
iscrivono durevolmente negli spazi dei
grandi sistemi di cooperazione-sviluppo
su scala mondiale, a beneficio della co-
munità universitaria di un'intera regione.
Altri progetti di durata più limitata nel
tempo, sono ripartiti con gli Stati «part-
ners»; altri, infine, tracciano la via per
successivi interventi finanziari da parte
di altri eventuali cointeressati.

Fra le attività già realizzate, si ricordano
il cosiddetto «esempio di cooperazione
sud-sud», consistente in un interscambio
di brevi visite di studio tra le univer-
sità africane, gli «stages» di formazio-
ne, di informazione e di perfezionamen-
to dei quadri amministrativi universitari
africani, organizzati congiuntamente
con l'Agenzia di cooperazione culturale
e tecnica, il sostegno accordato ad al-
cuni progetti congiunti di ricerca effet-
tuati nelle Università dei Paesi in via di
sviluppo. Numerosi sono stati pure i
Convegni e colloqui tecnologici pro-
mossi dall'Associazione: tra gli altri le
«Giornate internazionali di tecnologia»
(Dakar 1977), il colloquio sulla valoriz-
zazione delle biomasse (Lomé 1981), quel-
lo sull'Ingegneria degli sbarramenti a
terra (Thiès, Senegal 1983).

I campi prioritari di intervento riguar-
dano le scienze mediche, l'economia dello
sviluppo e dell'ambiente, le forme di
insegnamento ricorrente, l'informazio-
ne scientifica e la pedagogia dell'inse-
gnamento superiore.





Lo studente di Magistero a Palermo. Rapporto '82-'83

di Giuseppe Zanniello

L'ultimo numero degli Annali della Facoltà di Magistero dell'Università di Palermo contiene il rapporto finale di una indagine condotta tra gli studenti, mediante un questionario postale anonimo, spedito nell'imminenza dell'inizio dell'anno accademico 1982/83, circa un terzo degli studenti iscritti ha rispedito il questionario compilato. I dati della ricerca, predisposti dallo scrivente, sono stati commentati dal Presidente della Facoltà, prof. Puglisi, e dal Presidente del corso di laurea in Pedagogia, prof. Manno; essi, con l'occasione, intervengono nel dibattito nazionale in corso, sul futuro della Facoltà di Magistero. La presente comunicazione intende solo informare — limitatamente ai dati, in quanto non è possibile ridurre in poche righe i concetti espressi nei due qualificati interventi senza incorrere nel rischio di provocare fraintendimenti — sui temi della ricerca. Il numero monografico degli Annali (anno accademico 1982/83) è disponibile presso l'editore palermitano Vittorietti.

La provenienza sociale degli studenti

Alla Facoltà di Magistero, come già all'Istituto magistrale, si iscrivono prevalentemente giovani di estrazione sociale medio-bassa. Fra tutte le Facoltà dell'ateneo palermitano, quella di Magistero ha una delle più alte percentuali (62%) di figli di lavoratori dipendenti e di persone che non hanno studiato oltre la scuola elementare. La percentuale di studenti che non hanno il padre costituisce il 12%; la quasi totalità di padri lavoratori autonomi sono coltivatori diretti, mezzadri, esercanti di negozio, artigiani; i liberi professionisti sono appena il 5% e gli imprenditori l'1%. Il 42% dei padri degli intervistati ha studiato fino alla quinta elementare, il 7% non è in possesso nemmeno della licenza elementare, il 20% ha conseguito la licenza media, il 19% il diploma e il 13% è laureato. La più alta percentuale di padri con la licenza elementare si ha tra gli studenti del corso di laurea in materie letterarie.

Passate al vaglio, in seguito ad un'ampia indagine, le opinioni degli studenti della Facoltà di Magistero dell'Università di Palermo, su temi inerenti alla programmazione didattica ed alla vita accademica.

Il Magistero sembra essere la strada più accessibile per tante famiglie, con scarse risorse economiche, per collocare le loro figlie in un *status* sociale più elevato e nello stesso tempo confacente al ruolo tradizionale della donna siciliana. Occorre pertanto tener presente che la maggior parte degli studenti della Facoltà di Magistero inizia il corso di studi in condizioni culturalmente svantaggiate rispetto ai colleghi delle altre Facoltà.

La frequenza delle lezioni

Sia i maschi che le femmine, con lieve accentuazione per queste ultime, nell'80% dei casi hanno difficoltà a frequentare le lezioni. La percentuale scende al 65% tra gli studenti del primo anno e al 62% tra i figli dei laureati.

Nell'anno accademico 1981-82, gli studenti iscritti alla facoltà erano 2129 così suddivisi per corsi di laurea: 618 lingue e letteratura straniera; 341 materie letterarie; 1170 pedagogia. L'80% erano donne, l'11% uomini.

Le difficoltà di frequenza indicate da un maggior numero di studenti sono state le seguenti: «abito fuori Palermo» (35%) e, «sovrapposizione delle lezioni dello stesso anno di corso» (30%); tali motivi sono più ricorrenti tra le ragazze. Seguono poi: «lavoro durante le lezioni» (23%), che è stato indicato più dai maschi e che aumenta col crescere dell'età degli intervistati; «irreperibilità dei docenti nelle ore fissate per le lezioni» (7%), «i professori sono confusi e disorganici nell'esposizione» (5%). Gli ultimi due motivi non presentano differenze in rapporto al sesso e all'età degli studenti. Praticamente inesistenti come motivi sono stati l'elementarietà o viceversa l'eccessiva difficoltà dei contenuti delle lezioni.

Gli studenti di lingue si differenziano da quelli degli altri corsi di laurea perché soffrono in misura molto superiore (44% con-

tro il 21-24%) il problema della sovrapposizione delle lezioni dello stesso anno di corso.

Dalla categoria degli studenti che non frequentano abitualmente le lezioni — circa il 70% degli iscritti — proviene la richiesta di non essere trattati male dai professori, soprattutto in sede di esame, per il solo fatto di non frequentare le lezioni. Dal momento che il motivo più ricorrente della scarsa frequenza delle lezioni da parte degli studenti è «l'abitare fuori Palermo», può essere utile leggere nella tavola le soluzioni proposte per consentire agli studenti «fuori sede» di avere un rapporto didattico con la Facoltà che non si esaurisca nel colloquio di esame.

La soluzione proposta dal maggior numero di intervistati (21%) è stata quella di far trasmettere le lezioni dalla terza rete televisiva o da un'emittente privata. Seguono, con lievi scarti, que-

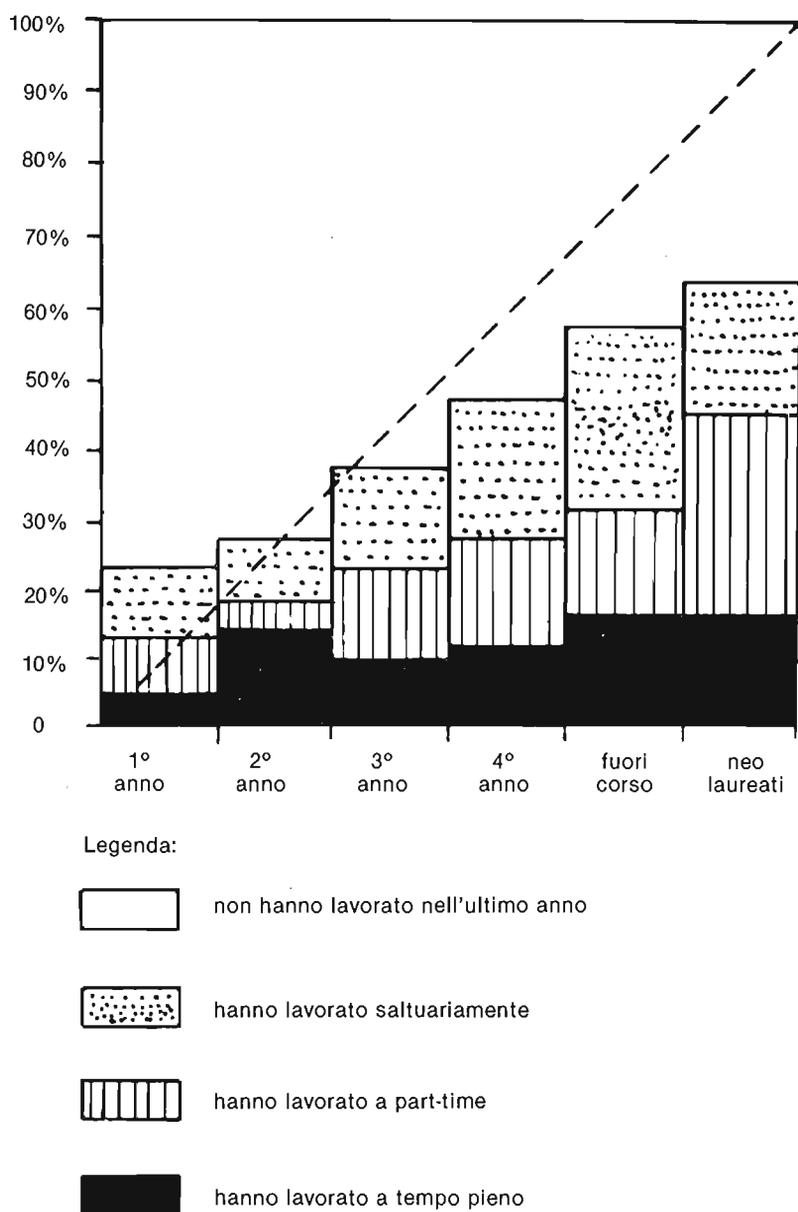
ste proposte: organizzazione di una università per corrispondenza; uso di testi programmati; lezioni a Trapani, Caltanissetta e Agrigento; concentrazione delle lezioni dello stesso anno negli stessi giorni della settimana.

Se si organizzassero corsi per corrispondenza, gli studenti — più le ragazze che i ragazzi — preferirebbero recarsi una volta alla settimana a Palermo per chiarimenti piuttosto che far spostare il docente settimanalmente a Trapani ed Agrigento o Caltanissetta. L'idea delle trasmissioni televisive è più frequente (29%) tra gli studenti del primo anno e presenta una correlazione negativa con il numero di anni di studio del padre. La proposta di testi programmati, con prove di autovalutazione, ha ricevuto maggiori adesioni tra gli studenti di lingue e tra quelli di sesso maschile. Praticamente scartata è stata la so-

Tavola 1

Proposte di soluzione per il problema della frequenza	TITOLO DI STUDIO DEL PADRE					Totali
	nessun titolo	licenza elementare	licenza media	diploma di maturità	laurea	
Farei trasmettere le lezioni dalla terza rete T.V. o da una televisione privata	26 (33,3) (10,7)	106 (21,2) (43,4)	49 (20,5) (20,1)	42 (19,1) (17,2)	21 (16,0) (8,6)	244 (20,9) (100,0)
Organizzerei un'Università per corrispondenza e inoltre farei andare il professore un giorno alla settimana a Trapani, Caltanissetta e ad Agrigento per dare chiarimenti agli studenti	2 (2,5) (2,2)	45 (9,0) (48,4)	22 (9,2) (23,7)	17 (7,7) (18,3)	7 (5,3) (7,5)	93 (8,0) (100,0)
Chiederei ai professori di scrivere testi programmati con prove di autovalutazione per lo studente	13 (16,6) (7,2)	67 (13,4) (37,0)	40 (16,7) (22,1)	34 (15,5) (18,8)	27 (20,4) (14,9)	181 (15,5) (100,0)
Raccoglierei almeno trenta alunni e farei spostare il professore a fare le lezioni a Trapani, Caltanissetta e ad Agrigento	10 (12,8) (5,8)	76 (15,2) (44,4)	33 (13,8) (19,3)	36 (16,4) (21,1)	16 (12,1) (9,4)	171 (14,6) (100,0)
Concentrerei le lezioni dello stesso anno nello stesso giorno della settimana	10 (12,8) (6,2)	67 (13,4) (41,6)	36 (15,0) (22,4)	30 (13,6) (18,6)	18 (13,6) (11,2)	161 (13,7) (100,0)
Organizzerei un'Università per corrispondenza con professori, a Palermo, disponibili per chiarimenti un giorno completo ogni settimana	10 (12,8) (5,1)	83 (16,6) (42,3)	35 (14,6) (17,9)	42 (19,1) (21,4)	26 (19,7) (13,3)	196 (16,8) (100,0)
Farei ogni settimana sei ore della stessa materia durante tre mesi	3 (3,8) (4,3)	32 (6,4) (46,4)	12 (5,0) (17,4)	13 (5,9) (18,8)	9 (6,8) (13,0)	69 (6,0) (100,0)
Secondo me il problema non esiste	1 (1,2) (5,6)	8 (1,6) (44,4)	5 (2,1) (27,8)	2 (0,9) (11,1)	2 (1,5) (11,1)	18 (1,5) (100,0)
Farei in quest'altro modo	3 (3,8)	16 (3,2)	7 (3,0)	3 (1,3)	6 (4,5)	35 (3,0)
Totali	78 (100,0) 6,7	500 (100,0) 42,8	239 (100,0) 20,5	219 (100,0) 18,7	132 (100,0) 11,3	1168 (100,0) 100

Tavola 2
Esperienze di lavoro degli studenti suddivisi per anno di corso



luzione di organizzare la didattica su modello semestrale. In sintesi si può notare che i «fuori sede» — quasi tutte donne e siciliane — vorrebbero apprendere i contenuti dei corsi con un metodo di istruzione a distanza e sarebbero disposti a recarsi a Palermo, senza pernottare, un giorno alla settimana per ricevere forme di assistenza tutoriale, già previste dalla legge n° 382. Questo comporterebbe una modifica sostanziale negli orari e nelle consuetudini delle Facoltà o addirittura uno

sdoppiamento dei corsi, almeno di quelli caratterizzanti. Si dovrebbero stabilire gli insegnamenti essenziali per ogni anno di corso e lo studente dovrebbe indicare, all'inizio dell'anno, se vuole assistere alle lezioni o se preferisce utilizzare i corsi «a distanza»

Il lavoro

Nell'ultimo anno uno studente su quattro ha lavorato a tempo pieno o parziale; di questi la metà hanno lavorato nella scuola e

prevalentemente in quella elementare. Uno studente su dieci si è iscritto al primo anno della Facoltà con l'intenzione, poi attuata, di lavorare subito a tempo pieno o parziale.

La maggioranza degli intervistati (61%) si orienta per l'insegnamento, con una leggera prevalenza tra le ragazze.

Più degli altri prevedono di inserirsi nel campo dell'insegnamento coloro che hanno un'età compresa tra i 29 e i 33 anni e coloro che hanno superato la quarantina.

I figli dei laureati vedono meno degli altri l'insegnamento come loro probabile sbocco professionale e di più il lavoro come operatore sociale. Quest'ultima attività è indicata dagli studenti di Pedagogia più che da quelli degli altri due corsi di laurea.

Identiche percentuali (79% di maschi e di femmine) sono favorevoli ad una prova attitudinale per chi voglia dedicarsi all'insegnamento. Man mano che aumenta l'età degli alunni a cui gli intervistati hanno insegnato cresce leggermente anche la percentuale di coloro che sono favorevoli alla prova attitudinale.

Maggiormente differenziati sono i pareri sull'esame preliminare per accedere alla Facoltà di Magistero, che pur prepara, e ancor più preparerà prossimamente, all'insegnamento. La percentuale dei contrari (57%) supera del 13% quella dei favorevoli (44%). Maggiormente convinti dell'utilità o addirittura della necessità di una prova di accesso sono gli studenti del quarto anno e i neolaureati, nel mese di giugno del 1982. Trascurabile (5%) è la percentuale di coloro che giudicano l'esame dannoso. Le correlazioni per sesso e per età sono inesistenti.

Gli studenti hanno inoltre avanzato numerose richieste di tirocinio in scuole comuni o in classi-laboratorio annesse alla Facoltà di Magistero; altri vorrebbero che fossero obbligatori per i futuri insegnanti corsi di didattica delle singole discipline e corsi di psicologia.

Tavola 3

Area di inserimento professionale prevista	TITOLO DI STUDIO DEL PADRE					Totali
	nessun titolo	licenza elementare	licenza media	diploma di maturità	laurea	
docente	29 (60.4) (7.0)	171 (60.0) (41.2)	78 (57.4) (18.8)	93 (71.0) (22.4)	44 (50.6) (10.6)	415 (60.4) (100)
operatore sociale	16 (33.3) (9.2)	68 (23.9) (39.1)	36 (26.5) (20.7)	20 (15.3) (11.5)	34 (39.1) (19.5)	174 (25.3) (100)
pubblica amministrazione	2 (4.2) (3.5)	30 (10.5) (52.6)	11 (8.1) (19.3)	10 (7.6) (17.5)	4 (4.6) (7.0)	57 (8.3) (100)
enti privati	1 (2.1) (2.4)	16 (5.6) (39.0)	11 (8.1) (26.8)	8 (6.1) (19.5)	5 (5.7) (12.2)	41 (6.0) (100)
Totali	48 (100) (7.0)	285 (100) (41.5)	136 (100) (19.8)	131 (100) (19.1)	87 (100) (12.7)	687 (100) (100)

Tavola 4

	TITOLO DI SCUOLA DOVE GLI STUDENTI HANNO GIÀ INSEGNATO				
	Materna	Elementare	Media	Secondaria superiore	Totali
Favorevoli alla prova attitudinale per l'insegnamento	22 (81.5) (19.0)	72 (80.9) (62.1)	10 (83.3) (8.6)	12 (92.3) (10.3)	116 (82.3) (100)
Contrari alla prova attitudinale per l'insegnamento	5 (18.5) (20.0)	17 (19.1) (68.0)	2 (16.7) (8.0)	1 (7.7) (4.0)	25 (17.7) (100)
Totali	27 (100) (19.1)	89 (100) (63.1)	12 (100) (8.5)	13 (100) (9.2)	141 (100) (100)

I piani di studio

La maggioranza (62%) è favorevole ad un piano di studi concordato con i docenti; il 37%, con lieve prevalenza tra le femmine, vuole un piano di studi completamente liberalizzato; praticamente nessuno accetta un piano di studi completamente definito dai docenti. I meno favorevoli a un piano di studi completamente liberalizzato sono gli stessi che propendono per una prova di accesso alla Facoltà: gli studenti del quarto anno e i neolaureati. Le correlazioni con l'età e con il corso di laurea sono nulle.

Ad ogni studente è stato chiesto se c'era qualche disciplina essenziale (al 31/5/1982) del suo corso di laurea che non riteneva caratterizzante per la propria formazione professionale.

Sintenticamente si può osservare che i «rifiuti» degli studenti di Pedagogia sono contenuti tra il 10% ed il 16% e riguardano quasi esclusivamente le materie storiche, filosofiche, geografiche e antropologiche; gli studenti di Lingue vorrebbero studiare solo le lingue straniere senza ampliare la loro formazio-

ne su campi culturali più vasti; uno studente su cinque del corso di laurea in Materie letterarie non vorrebbe studiare la lingua e la letteratura latina.

Tra le materie, in aggiunta o in sostituzione, che gli studenti vorrebbero che fossero inserite come caratterizzanti nel loro piano di studi occupa il primo posto, con 30 richieste, la Metodologia didattica. Complessivamente le materie dell'area pedagogica sono state richieste da 79 studenti e sono al secondo posto nelle preferenze, precedute solo da quelle dell'area psicologica con 89 richieste. A distanza seguono le discipline sociologiche con 22 richieste, quelle sanitarie con 15, quelle giuridiche con 9 e quelle filosofiche con 7.

Esigenze particolari presentano inoltre gli studenti di Lingue, che vorrebbero una maggiore caratterizzazione del loro corso di laurea mediante l'inserimento nel piano di studi di materie attinenti alla loro specializzazione professionale: la glottologia, la storia e la geografia limitate al paese di cui studiano la lingua, la didattica della lingua straniera. Vorrebbero dei corsi

di dizione, delle conversazioni con lettori stabili e di madre lingua. Si lamentano perché attualmente, per mancanza di alternative, sono costretti ad inserire nel loro piano di studi degli insegnamenti per nulla attinenti ai loro interessi professionali; secondo alcuni, in questa situazione, sarebbe meglio abolire tali insegnamenti per dare più spazio allo studio delle lingue.

Un inserimento obbligatorio della lingua straniera è stato richiesto anche da 11 studenti degli altri due corsi di laurea. In particolare gli studenti del corso di laurea in Pedagogia vorrebbero che i corsi avessero un taglio psicopedagogico e didattico anziché filosofico e che fossero legati ai problemi attuali della scuola. Nessuno ha proposto l'abolizione della prova scritta mentre sono stati avanzati diversi suggerimenti di modifica, che coincidono tutti su almeno due punti: la prova scritta deve vertere su un argomento affrontato dal docente nel corso delle lezioni e gli studenti devono avere l'opportunità, durante l'anno, di esercitarsi a scrivere.

Il corso di laurea in psicologia

Il 79% degli studenti (non ci sono differenze nelle risposte dei maschi e delle femmine) è favorevole all'istituzione del corso di laurea in psicologia; il 20% non si è ancora fatta un'idea precisa. Una percentuale statisticamente irrilevante (1%) si dichiara contraria per uno dei seguenti motivi: «sarebbe soffocato sul nascere dai problemi delle facoltà di Magistero di Palermo»; «manca a Palermo un numero sufficiente di validi docenti di psicologia»; «sarebbe una fabbrica di disoccupati che finirebbero per invadere il settore dell'insegnamento togliendo il posto ad altri»; «si sta già cercando di creare il corso a Catania»; «deve essere una specializzazione per i laureati in medicina»; «dovrebbe essere istituita una Facoltà e non un corso di laurea».

522 studenti hanno indicato uno o due motivi per cui sono favorevoli all'istituzione del corso di laurea in psicologia a Palermo. Nell'ordine si sono avute le seguenti indicazioni:

- 1) Per non essere costretti ad andare a Roma o a Padova (169)
- 2) Apprezzamenti generici (144)
- 3) Mi sarei già iscritto se ci fosse stato a Palermo (128)
- 4) È utile o necessario per chi vuole insegnare (44)
- 5) È adatto alla Facoltà di Magistero (43)
- 6) Consente nuovi sbocchi professionali (41)
- 7) È interessante per la comprensione e per lo sviluppo di sé e degli altri (33)
- 8) Si valorizza di più il ruolo dello psicologo nella società (22).

Gli apprezzamenti generici sono stati di questo tipo: «è interessante»; «è utile»; «così c'è più possibilità di scelta»; «perché non c'è a Palermo»; «se ne sente la mancanza»; «è appropriato alle esigenze della società attuale»; «per agevolare gli studenti»; «è necessario».

Le più alte percentuali di studenti che non si sono ancora fatta un'idea precisa si ha tra i figli di coloro che hanno studiato fino alla licenza elementare. Col progredire dell'età, fino a 27

anni, va crescendo la percentuale dei favorevoli; essa cala poi fino ai 40 anni, per risalire nettamente tra gli ultraquarantenni. La più alta percentuale (84%) di favorevoli si ha tra gli studenti di Pedagogia, a motivo delle affinità dei due corsi di laurea.

I giudizi sulla Facoltà

Nella parte finale del questionario gli studenti potevano aggiungere ulteriori considerazioni sui temi affrontati nell'indagine. Gli interventi sono stati organizzati per argomenti e riportati testualmente nel rapporto finale.

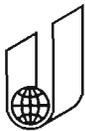
Una prima serie di interventi vertono direttamente sulle cause della crisi della Facoltà di Magistero: modo troppo tradizionale di condurre la vita universitaria, mancanza di una caratterizzazione specifica, minore prestigio rispetto a Lettere e Filosofia, scarso rigore scientifico.

Una seconda serie di interventi pone maggiormente l'attenzione sui rimedi capaci di migliorare l'immagine della Facoltà e, indirettamente, segnala le cause della sua crisi. Molte speranze sono riposte nella creazione del corso di laurea in Psicologia e, in misura inferiore (sette richieste), in quello di sociologia; c'è anche chi propone un corso di laurea in scienze turistiche. Oltre alla creazione di nuovi corsi di laurea, per dare più vitalità alla Facoltà di Magistero c'è chi propone una sua maggiore caratterizzazione psicopedagogica e chi si limita alla richiesta di miglioramenti dell'organizzazione didattica o dell'attività di ricerca; altri ritengono che il prestigio della Facoltà crescerebbe se essa avesse più rapporti con il territorio e se organizzasse corsi di aggiornamento per i suoi laureati; qualcuno propone più facilitazioni per i diplomati dell'ISEF che volessero conseguire la laurea in Pedagogia.

Seguono poi numerosi interventi sui docenti della Facoltà. Gli studenti vorrebbero che essi fossero più disponibili ad ascol-

tarli, al momento della definizione dei contenuti dei corsi che non dovrebbero far perdere di vista l'organicità del sapere e, nello stesso tempo, dovrebbero agganciarsi alla futura attività professionale. Gli studenti vorrebbero vedere nei loro docenti queste qualità: competenza, lealtà, cortesia, accettazione e rispetto degli altri, capacità di dialogo, comprensione, collaborazione e umiltà. Al momento dell'esame i docenti dovrebbero tener conto dello stato psicologico del candidato e non dovrebbero giudicarlo in base ai voti precedenti.

Gli studenti vorrebbero infine poter seguire corsi di avviamento alla ricerca scientifica prima di iniziare il lavoro di tesi.



U 2000: UNA GRANDE ASSISE EUROPEA

Per tre giorni, dal 7 al 9 novembre, nell'aula del Consiglio d'Europa di Strasburgo si è parlato di istruzione superiore con un'alternanza di diagnosi preoccupate sullo stato di salute dell'università e di speranze per il suo avvenire nei venti e più paesi che avevano inviato delegazioni ed osservatori.

La Conferenza U 2000 sulle «politiche dell'istruzione superiore e della ricerca in Europa all'approssimarsi dell'anno 2000», ideata dalla Conferenza regolare sui problemi universitari (CC-PU) del Consiglio d'Europa, era stata accuratamente preparata da quattro gruppi di lavoro: uno aveva stilato un bilancio degli anni 70, un altro aveva indagato sullo «sviluppo e le tendenze future delle funzioni dell'istruzione superiore»; un terzo gruppo si era dedicato alla «diversificazione della ricerca» ed un quarto, infine, agli «obiettivi, ruoli e funzioni delle università».

Sulla base di tali documenti si sono svolte le tre intense giornate di lavoro, con interventi, relazioni e tavole rotonde sulle «sfide alle università d'Europa» (Umberto Agnelli, Curien, presidente della Fondazione Europea della Scienza, il rettore dell'Università di Namur Troisfontaines, il ministro austriaco della pubblica istruzione Fischer), gli «obiettivi e ruoli delle università», le «risposte istituzionali e governative per adattare le università a queste sfide e a questi obiettivi», e, infine, «la dimensione europea ed internazionale delle università».

Le conclusioni preliminari cui sono pervenuti i 350 partecipanti alla Conferenza U 2000 individuano innanzitutto i settori in cui il Consiglio

d'Europa e in particolare la Conferenza regolare sui problemi universitari dovranno rivolgere nei prossimi anni la loro attenzione e le loro richieste; ma valgano anche quale pro-memoria per le politiche dell'insegnamento superiore dei paesi europei.

Tra l'altro è stato sottolineato come la comprensione fra gli europei vada stimolata mediante l'apprendimento delle lingue; la solidarietà universitaria in Europa vada sviluppata mediante la creazione di un Fondo europeo alimentato da contributi volontari per sostenere azioni pilota sperimentali; è stata auspicata la creazione di centri di documentazione europea per l'analisi della storia (memoria dell'Europa) e del ruolo del diritto nella costruzione europea, con un particolare accento posto sull'insegnamento e la difesa dei diritti dell'uomo.

Sempre in vista di una maggiore cooperazione, andranno promossi accordi interregionali fra università, quale ad esempio quello del Bacino del Reno, o quello fra le università di Oporto (Portogallo), Galizia (Spagna), Aquitania (Francia).

La Conferenza U 2000 ha anche sottolineato l'importante ruolo delle università europee nel dialogo Nord-Sud. A tal fine sono state auspiccate:

- la creazione di centri di studio per l'analisi, in collaborazione con specialisti originari dei PVS, dei problemi e dei bisogni di tali paesi;*
- la promozione di accordi fra paesi europei e PVS per la formazione universitaria dei quadri;*
- l'utilizzazione di nuove tecnologie di comunicazione e di informazione.*

U 2000 / Preliminary findings

The Conference U 2000 on higher education and research policies in Europe approaching the year 2000, organised at

the initiative of the Standing Conference on University Problems (CC-PU) addressed itself to some fundamental questions facing our institutions of higher education and research for the years to come.

It generally gave its support to the analysis made by the four CC-PU Working Groups which had prepared the working documents for the conference:

1. An evaluation of the 1970's
2. Development and future trends of the functions of higher education - two case studies: Portugal and Sweden
3. The diversification of the function of research in institutions of higher education and research, and

4. Objectives, roles and functions of universities.

The debate had four major parts:

i. The challenges facing the European universities approaching the year 2000

ii. The objectives, roles and functions of the universities approaching the year 2000

iii. The responses of institutions and governments to these challenges and objectives, and

iv. The European and international dimension of universities (their intra-European and extra-European roles and the specific role of the Council of Europe).

The main findings of the debate which will be recommended to the CC-PU to consider further actions were as follows.

I. The challenges facing the European universities approaching the year 2000

Challenges for higher education stem partly from the changing world in which universities operate and partly from their structures and relationships with governments and society.

The quickening process of Western cultural integration and the unifying roles of information systems and science among rising and competing cultures was stressed. A call was made for European universities to establish a new European cultural synthesis as a distinctive contribution to global development. This challenges member countries and their universities:

a. to cooperate in achieving the balanced development of higher education throughout Europe to allow its peoples' potential to be realised;

b. to increase the effectiveness of their research through cooperation;

c. to intensify Europe's distinctive cooperation with developing countries;

d. to continue to assert, in the face of different cultural traditions the freedom of ideas and the rule of law.

The challenges of continuing technological socio-economic change:

a. increase the importance of research including universities' multidisciplinary capacity to assist society to understand and solve its problems;

b. require universities to train adaptable, broadly skilled graduates and support their subsequent development within the concept of permanent education;

c. have transformed the problem of the dissemination of knowledge: its quantity and complexity demand synthesis and timely dissemination to users, including teachers and to the public.

The informatics revolution challenges universities as users and to assist society to benefit.

Resource cuts, demographic trends and the demands for greater accountability and cost-effectiveness challenge the decision-making processes, accustomed to rising funding, to maintain the essential vitality of universities.

Effective responses to all these challenges, and even the essential vitality of institutions, may be inhibited by:

a. institutional and academic power structures resistant to change;

b. inadequate or insensitive institutional administrations;

c. national arrangements for the planning, financing and management of higher education and for ordering the relationships between governments, society and the universities, that discourage innovation.

II. The objectives, roles and functions of the universities approaching the year 2000

The major functions of universities remain the preservation of freedom of thoughts and expression, transmission of knowledge, advancement and enhancement of knowledge,

the development of the personality, and having regard to the needs of society. The importance of the unity of teaching and research was stressed.

Universities stimulate innovation, social development, policy shaping in general and international cooperation, and is an important cultural institution in our society.

In the coming decade, universities should put more emphasis on a student oriented approach to teaching, within continuing education and improving the quality of teaching and research by the increased use of new communication and data processing techniques.

III. The responses of institutions and governments to these challenges and objectives

Teaching

1. Two major efforts should be made:

— continuous updating of curricula

— increasing place for continuous education at all levels.

Research

2. To meet the expected limitations on future resources for research optimising of research efforts should be aimed at, in particular by the promotion of national or international centres within universities. Such centres should be encouraged in all sectors of knowledge.

Structure

3. To meet these objectives it is necessary either to introduce new structural changes or to increase the flexibility of the present structure of tertiary education and research.

These changes should respect and encourage the essential vitality of the basic units of teaching and research. To achieve these reforms a closer collaboration between governments and universities should be established reaffirming the autonomy of universities.

IV. The European and international dimension of universities (their intra-European and extra-European roles and the specific role of the Council of Europe)

1. Facilitate the understanding among Europeans by stimulating the learning of languages.

2. Development of the notion of European university solidarity by:

— the creation of a European University Solidarity Fund (with voluntary contributions) to give support to experimental pilot schemes (articulation of secondary and tertiary education, introduction of «propedeutic», professional training etc);

— the participation of university research in the proposed project of 'European centres of reference' (defined in the framework of the proposal to convene a conference of European Ministers responsible for research).

3. Creation of chairs of Eurotheology and European documentation Centers in order to analyse the history and the role of the right in the construction of Europe with a particular regard to the teaching and defence of human rights.

4. Promotion of European inter-regional relations through agreements (eg. between Porto (Portugal), Galicia (Spain), Aquitaine (France) and the universities of the Upper Rhine Basin.

5. In the North-South context:

— creation of Study Centres to analyse in cooperation with specialists from developing countries, the problems and needs of their countries and the results of European actions already implemented, in particular through research theses;

— promoting university training of managers through agreements between European and developing countries;

— the use of new communication and data-processing techniques.

6. Re-affirming the unique role of the Council of Europe to promote cooperation in the field of higher education and research.

U 2000 / Résultats préliminaires

La Conférence sur les politiques de l'enseignement supérieur et de la recherche à l'approche de l'an 2000 organisé à l'initiative de la Conférence Régulière sur les problèmes universitaires (CC-PU) a discuté certains problèmes fondamentaux concernant les établissements de l'enseignement supérieur et de la recherche dans les années à venir.

Il a donné son appui aux analyses contenues dans les documents de travail préparés par les quatre groupes de travail de la CC-PU: 1. Bilan des années 70; 2. Développement et tendances futures des fonctions de l'enseignement supérieur: deux études de cas: Portugal et Suède; 3. La diversification de la recherche dans les établissements de l'enseignement supérieur et de la recherche et 4. Les objectifs, rôles et fonctions des universités.

Le débat a porté sur quatre parties:

i. les défis lancés aux universités européennes à l'approche de l'an 2000;

ii. les objectifs, rôles et fonctions des universités à l'approche de l'an 2000;

iii. les réponses institutionnelles et gouvernementales pour adapter les universités à ces défis et objectifs;

iv. la dimension européenne et internationale des universités (leur rôle intra-européen, leur rôle extra-européen et le rôle spécifique du Conseil de l'Europe).

Les résultats principaux du débat qui seront adressés à la CC-PU pour analyse des actions à entreprendre sont les suivants:

Les défis qui se posent à l'enseignement supérieur proviennent pour une part du monde changeant dans lequel les universités fonctionnent, et pour une autre part de leurs structures et des relations qu'elles entretiennent avec les gouvernements et la société.

Le processus d'accélération de l'intégration culturelle occidentale et les rôles d'unification de la science et des systèmes d'information dans les cultures montantes et rivales a été souligné. Les universités européennes ont été invitées à créer une nouvelle synthèse culturelle européenne qui constituerait une contribution distinctive au développement mondial. Cette perspective doit inciter les pays membres et leurs universités:

a. à coopérer pour assurer le développement équilibré de l'enseignement supérieur à travers l'Europe;

b. à accroître l'efficacité de leur recherche par la coopération;

c. à intensifier la coopération distinctive de l'Europe avec les pays en voie de développement;

d. à continuer d'affirmer, compte tenu des différentes traditions culturelles, la liberté de pensée et la prédominance du droit.

I. Les défis d'un changement technologique et socio-économique continu

a. augmentent l'importance de la capacité pluridisciplinaire des universités comprenant un secteur de recherche à aider la société à comprendre et à résoudre ses problèmes;

b. exigent que les universités forment des diplômés polyvalents et adaptables et soutiennent leur développement ultérieur dans le cadre de l'éducation permanente;

c. ont transformé la diffusion du savoir; la quantité et l'aléatoire de connaissances exigent des synthèses et une diffusion adaptée auprès des usagers des enseignants et du public;

d. la révolution de l'informatique lance un défi aux universités en tant qu'usagers, et dans leur rôle d'aide à la société.

Les restrictions de crédits, les tendances démographiques, la demande d'une plus grande transparence et l'amélioration du rapport coût-efficacité constituent des défis pour les organes de décision, habitués à réunir des fonds, et qui doivent maintenir la vitalité essentielle des universités.

L'efficacité des réponses à ces différents défis, et même la vitalité essentielle des institutions, peuvent se trouver inhibées par:

— des structures de pouvoir institutionnel ou universitaire résistantes aux changements;

— des administrations institutionnelles inadéquates ou insensibles;

— des dispositions nationales concernant la planification, le financement et la gestion de l'enseignement supérieur, ou régissant les relations entre les gouvernements, la société et les universités, qui découragent l'innovation.

II. Les objectifs, rôles et fonctions des universités à l'approche de l'an 2000

Les principales fonctions des universités restent la préservation de la liberté de pensée et d'expression, la transmission des connaissances, l'approfondissement et le développement des connaissances, le développement de la personnalité et l'attention aux besoins de la société. L'importance a été également soulignée de l'unité de l'enseignement et de la recherche.

Les universités doivent stimuler l'innovation, le développement social, l'orientation des politiques et la coopération internationale.

Au cours de la décennie à venir, les universités devraient placer davantage l'accent sur une approche de l'enseignement orientée sur l'étudiant dans l'éducation continue et sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de la recherche grâce à une utilisation accrue des nouvelles techniques de communication et d'informatique.

III. Les réponses institutionnelles et gouvernementales pour adapter les universités à ses défis et objectifs

Enseignement

Deux efforts prioritaires doivent être conduits:

— actualisation continue des programmes d'enseignement

— accroissement de la place de l'éducation permanente à tous les niveaux.

Recherche

Pour faire face aux limitations de futures ressources consacrées à la recherche, l'optimisation des efforts de recherche devraient tendre en particulier à promouvoir des centres nationaux et internationaux à l'intérieur des universités. De tels centres devraient être encouragés dans tous les secteurs de la connaissance.

Structure

Pour atteindre les objectifs proposés il est indispensable soit de changer les structures ou soit de les assouplir considérablement. Ces changements doivent respecter et encourager la vitalité essentielle des unités de recherche et d'enseignement.

Rôle des gouvernements

Pour réussir ces réformes, il est indispensable qu'une collaboration plus étroite s'instaure entre les gouvernements et les universités dont l'autonomie doit être réaffirmée.

IV. Rôle intra et extra-européen des universités

1. Favoriser le développement de la compréhension entre Européens en stimulant l'apprentissage des langues.

2. Développement de la notion de solidarité universitaire européenne par:

— la création d'un fond européen de solidarité universitaire (alimenté par des contributions volontaires) pour soute-

nir des actions pilotes expérimentales (articulation enseignement secondaire et supérieur, introduction de propédeutiques, filières professionnelles etc); la participation de la recherche universitaire au projet de réseaux européens de «centres de références» (défini dans la cadre de la proposition de convocation d'une Conférence de Ministres européens chargés de la recherche).

3. Création de chaires d'européologie et de centres de documentation européens dont le but sera d'analyser l'histoire (mémoire de l'Europe) et le rôle de droit dans la construction européenne en faisant une place particulière à l'enseignement et la défense des droits de l'homme (comme par exemple l'enseignement des droits de l'homme dans les facultés de médecine).

4. Promouvoir par les accords les *relations inter-régionales universitaires européennes* (comme par exemple les accords entre les universités de Porto (Portugal), Galice (Espagne), Aquitaine (France) et les universités du Bassin

du Rhin supérieur, etc.)

5. Dans le contexte Nord-Sud:

— création de *centres d'études* pour analyser en coopération avec les spécialistes originaires des pays en voie de développement, les problèmes et les besoins de leurs pays et les résultats des actions européennes entreprises notamment, par le biais de thèses de recherche;

— promotion au moyen d'accord entre pays européens et pays en voie de développement de la *formation universitaire des cadres*;

— utilisation des nouvelles techniques de communication et d'informatique.

6. Réaffirmation du *rôle unique du Conseil de l'Europe* pour promouvoir la coopération européenne dans le domaine de l'enseignement supérieur et de la recherche en particulier à travers sa Conférence Régulière sur les Problèmes Universitaires réunissant les représentants des universités et des gouvernements.





Le regioni italiane ed il diritto allo studio

Dal 26 al 28 ottobre gli assessori regionali all'istruzione hanno dibattuto a Siena il tema del diritto allo studio universitario; al convegno organizzato dalla Regione Toscana e dall'Ateneo Senese hanno recato utili contributi i rappresentanti della Comunità Europea, del Consiglio d'Europa, delle Università, del Ministero della Pubblica Istruzione, di enti di ricerca e di studio. Gli obiettivi del convegno erano stati così descritti in un documento dei promotori:

a) fare il punto della situazione italiana sul diritto allo studio universitario evidenziando i mutamenti intervenuti con la nuova legislazione regionale in materia e cercando di individuare, attraverso il confronto delle esperienze maturate in questi anni ulteriori innovazioni, razionalizzazioni e miglioramenti delle condizioni di vita e di studio degli universitari che si rendono necessari in un momento di crisi economica come la presente;

b) individuare scelte politiche che rendano gli interventi per il diritto allo studio universitario socialmente produttivi e non dispersivi in una generica assistenza sociale;

c) avanzare al Parlamento italiano proposte concrete per un coordinamento nazionale di alcuni aspetti essenziali della assistenza universitaria mediante la presentazione di un disegno di legge-quadro di iniziativa regionale che contenga anche le scelte, i contenuti e le modalità di assistenza agli studenti universitari stranieri;

d) definire gli strumenti idonei a fare avanzare una legislazione e programmazione regionale adeguata alla situazione mediante: la costituzione di una banca nazionale di dati sui singoli servizi, una indagine conoscitiva sulla condizione studentesca, la predisposizione di un rapporto che individui, in un periodo difficile come l'attuale, sempre meglio le scelte di fondo, sulla base anche delle esperienze della Germania, della Francia e dell'Inghilterra, che hanno promosso rispettivamente inchieste sociali periodiche sulla condizione studentesca, un rapporto sulle prospettive della assistenza universitaria in Francia che va sotto il nome di «Rapporto Domenach», studi sugli universitari esteri;

e) conoscere la realtà dei paesi della Comunità Europea sulla assistenza universitaria mettendo in risalto i punti comuni, le differenziazioni, i problemi presenti;

f) avanzare una proposta al Governo italiano affinché, unitamente ad altri paesi della Comunità Europea (alcuni dei quali hanno maturato recentemente notevoli ed interessanti esperienze in materia di diritto allo studio universitario), si faccia promotore in seno alla stessa Comunità Europea dell'organizzazione di una «Conferenza europea sull'assistenza universitaria» così come è stato fatto di recente a Roma sull'orientamento universitario.

Come è noto, una legge del 1979 trasferì i beni e il

personale delle Opere Universitarie alle Regioni a Statuto ordinario, in ottemperanza del decreto presidenziale n. 616 del 1977 che aveva attuato il trasferimento delle funzioni relative all'assistenza universitaria.

Da allora le Regioni hanno potuto legiferare alcune istituendo enti pubblici per il diritto allo studio, altre delegando tali funzioni ai Comuni singoli o associati.

Il convegno di Siena ha costituito un utile confronto fra impostazioni a volte divergenti riguardo al genere di servizi da includere nell'ambito del diritto allo studio e alle modalità di gestione degli stessi.

Per quanto riguarda gli studenti stranieri, la bozza di legge quadro proposta dai rappresentanti regionali prevede i seguenti punti:

a) il numero degli studenti esteri non potrà essere inferiore al 5% o superiore al 10% del totale degli iscritti alle università italiane, in conformità alle raccomandazioni emerse nelle competenti sedi internazionali;

b) nell'ambito dei posti, globalmente messi a disposizione per ogni anno accademico, andrà data la preferenza alle seguenti categorie di studenti:

- cittadini dei paesi membri della CEE, cittadini dei Paesi in via di sviluppo, cittadini provenienti da Paesi che non hanno università, borsisti, apolidi, rifugiati politici. Gli apolidi e i rifugiati politici possono presentare domanda direttamente alle università, anche in deroga alle norme previste per altri studenti;

c) potenziamento del numero e dell'ammontare delle borse di studio attualmente bandite a favore degli studenti stranieri. I criteri di assegnazione sono fissati dallo Stato a seconda delle politiche internazionali in atto (accordi CEE, politica nei confronti dei paesi in via di sviluppo, rapporti bilaterali in altri stati). I finanziamenti, per quanto riguarda gli studenti dei PVS, potrebbero essere attivati dal «programma nazionale di cooperazione allo sviluppo»;

d) previsione di accesso ai servizi per il diritto allo studio universitario:

— le residenze universitarie prevedono una percentuale di posti-letto messi a disposizione di studenti esteri secondo condizioni di merito e di reddito;

— le mense universitarie consentono l'accesso agli studenti stranieri alle stesse condizioni degli studenti italiani;

— gli enti preposti al diritto allo studio universitario prevedono un fondo di solidarietà per casi gravi e urgenti; si adoperano, anche tramite cooperative ed associazioni studentesche, a reperire posti-letto nelle città sede di ateneo; dando contributi e spazi alle associazioni culturali di studenti stranieri per iniziative culturali, specie per quelle autogestite; organizzano l'informazione e l'orientamento; promuovono corsi di lingua italiana di sostegno.

I servizi sanitari, come per gli studenti italiani, sono disciplinati dalle previsioni della legge di riforma sanitaria e da atti statali successivi.



Tra Italia e Germania: integrazione e identità culturale

di Amedeo Lauria

Si è tenuto nella seconda decade di ottobre, presso l'Università e il Centro di Alti Studi europei di Urbino, un convegno internazionale su «Scuola e Cultura tra Italia e Germania, un tema dell'integrazione europea».

I lavori si sono articolati con la trattazione di argomenti connessi alla integrazione scolastica e alla identità culturale, all'insegnamento dell'italiano e del tedesco come lingua straniera, all'evoluzione degli strumenti normativi nazionali e comunitari e alla formazione degli insegnanti, agli interventi psico-pedagogici per la scolarizzazione degli italiani nella Repubblica Federale tedesca di Germania.

L'incontro merita di essere segnalato per molti motivi, alcuni positivi, altri negativi. La condizione umana e sociale degli emigrati ed il problema della integrazione dei loro figli nelle comunità estere sono problemi di grosso rilievo, ai quali non viene dedicata un'attenzione, per approfondimento e per sistematicità, adeguata alla complessità e alla delicatezza delle questioni. Nella realtà dolorosa degli italiani all'estero (perché tale è, al di là delle rappresentazioni salottiere ed esterofile) la presenza italiana in Germania ammonta a ben 500 mila lavoratori.

Averne fatto oggetto di seria riflessione per alcuni giorni, al di fuori di ogni possibilità di strumentalizzazione e di ogni tentazione di demagogia, è certamente meritorio in un momento in cui la riproposizione sugli schermi televisivi di «Pane e cioccolata» ha provocato rigurgiti di facile commo- zione e di epidemici sdegni.

L'aver scelto come sede dei lavori quella di un ateneo di grande prestigio e tradizione e l'aver designato, fra i relatori, linguisti, pedagogisti, sociologi di università italiane e tedesche è stato insieme una garanzia di un primo approccio, dialettico e scientifico, ai molteplici aspetti delle questioni in trattazione e una speranza che il Convegno costituisca l'avvio di ricerche approfondite e sistematiche sul piano sociologico, psicologico, didattico, linguistico, le cui conclusioni possano essere poste a base di una precisa ed incisiva politica scolastica nel settore delle relazioni culturali con i paesi esteri, specialmente con quelli a forte emigrazione.

L'intervento da parte italiana, fra i relatori al convegno, di rappresentanti dell'Amministrazione ai più alti livelli (erano presenti l'Ambasciatore a Bonn, i Consoli e gli addetti culturali in Germania per il Ministero degli Affari Esteri, il Direttore Generale per l'Istruzione universitaria per il Ministero della Pubblica Istruzione) e da parte tedesca di politici e di amministrativi di elevata responsabilità (presenziavano il Ministro della Pubblica Istruzione della Baviera e un dirigente di questo ultimo Dicastero) è indice della consapevolezza della complessità e gravità della materia trattata e della necessità di procedere ad una ricognizione, analitica e critica, delle singole situazioni regionali e di

individuare, in un costruttivo confronto italo-germanico, le misure più idonee per migliorarle.

Monca, invece, è risultata la partecipazione degli altri protagonisti di questo autentico dramma umano, che in tutti i tempi ed in tutte le aree geografiche ha costituito l'inserimento delle minoranze dei paesi stranieri. Erano presenti al convegno i docenti e i dirigenti scolastici italiani che operano in Germania e la cui funzione ed esperienza ha reso interlocutori necessari e preziosi in un qualsiasi discorso che investa le nostre comunità in terra tedesca.

Mancavano i giovani figli dei nostri emigrati e mancava anche una rappresentanza dei genitori. Questa assenza ha costituito indubbiamente una grave lacuna del convegno, perché ha fatto venire meno un referente essenziale per i discorsi che si sono fatti. Qualsiasi tipo di politica si voglia intraprendere, perché possa essere veramente efficace, deve saper cogliere le esigenze più avvertite e più profonde dei destinatari di questa politica e non possono essere date per presupposte, se non si vuole rischiare, malgrado la nobiltà degli intenti, di fare violenza alle legittime aspirazioni di ogni uomo a scegliere per sé e per i figli il proprio destino, se non si vogliono sacrificare alla logica bruta di una certa ragione di Stato fondamentali diritti dell'uomo.

Una relazione di parte italiana, dopo aver fissato come obiettivi fondamentali della politica scolastica nella Repubblica Federale di Germania quelli di una maggiore integrazione possibile degli alunni italiani e il mantenimento di un significativo collegamento con la cultura italiana, così recita: «Questo obiettivo nel suo duplice aspetto, sicuramente ambizioso, esprime un concetto dinamico e indica una prospettiva seria e responsabile per le nuove generazioni della comunità italiana nella R.F.G.. Esso si basa sulla convinzione che la maggioranza degli alunni italiani, per la difficile situazione economica in Italia e in Europa, non ha possibilità realistiche di un futuro inserimento professionale in patria e che dovrà dunque trovare, in una prospettiva europea, una precisa collocazione sociale e professionale nel paese di attuale residenza. L'obiettivo è dinamico e indica una prospettiva responsabile proprio perché supera la visione statica — nazionale e non europea — di emigrazione e rientro. A prescindere dal desiderio e dalla speranza di rientro di molti genitori, la stragrande maggioranza degli alunni italiani nella R.F.G. è coinvolta ormai, non senza conflitti e lacerazioni, in un inarrestabile processo di inserimento, che renderebbe quasi impossibile e comunque molto problematico un loro adattamento o riadattamento alla struttura socio-economica - culturale nel paese di origine».

Il pezzo sopra riportato, chiaramente ispirato da una prospettiva europeistica, certamente avvertita ed apprezzata anche da chi scrive, ha una perentorietà ed una ineluttabilità che certamente il bracciante lucano, il muratore calabrese, l'operaio abruzzese che lavorano in Germania non condividono e non possono condividere per sé e per i loro figli, perché non possono e non vogliono spegnere quel fievole lume di speranza del ritorno in patria che sostiene la loro penosa diaspora.

L'emigrazione e il rientro non è solo frutto di una «visione statica — nazionale e non europea — di emigrazione e di rientro»: risponde ad una preclsa cultura ed a un corrente comportamento. L'emigrato investe gran parte dei suoi risparmi nel ricostruire la casa nello stesso vicolo dove è nato, perché si consolidino le sue «radici»: questo e non altro ha trasformato il volto ed il tessuto urbanistico degli antichi paesi del Sud! È un dato questo da cui non si può prescindere per gli alti costi economici, per i sacrifici e le aspirazioni che sottintende.

«La stragrande maggioranza degli alunni italiani è coinvolta ormai, non senza conflitti e lacerazioni, in un inarrestabile processo di inserimento»: è un altro passo che merita grande riflessione.

L'emigrato fra le sue fondamentali aspirazioni ha quella di garantire una diversa qualità di vita, un migliore destino per i suoi figli. Né può tollerare che strappi e lacerazioni tornino a contrassegnare, dopo la propria esistenza, quella dei discendenti. Né può assistere impotente a che i ragazzi italiani siano sovrarappresentati nelle classi speciali; per lo più in quelle per alunni con handicaps d'apprendimento: in Baviera nell'anno 1982/83 566 alunni italiani su 7.122 alunni frequentanti istituzioni scolastiche a livello di scuola dell'obbligo erano stati assegnati a scuole speciali, con un primato del 7,9% rispetto alle percentuali di ragazzi di altre nazionalità nelle stesse condizioni (tedeschi 5,2%, jugoslavi 4,1%, turchi 3,7%).

Né può essere allettato da una offerta di possibilità di «assicurarsi finanziariamente il futuro» da parte delle autorità scolastiche tedesche, così formulata: «Chi pianifica a lunga scadenza sceglie una formazione professionale e diventa operaio specializzato».

Perciò, la propensione dell'emigrato va al modello della «classe nazionale bilingue, che mira al raggiungimento di un effettivo bilinguismo e biculturalismo e che viene definito a doppia uscita (inserimento nella vita sociale e culturale locale e possibilità di reinserimento in Italia)».

Egli giustamente chiede che il figlio parli il tedesco, ma non dimentichi l'italiano e che per sé e i suoi sia fatta salva la possibilità di una opzione esistenziale.

Ma questo modello scolastico viene considerato una illusione, una grandiosa utopia non realizzabile, un sistema fragile scientificamente: l'alunno di queste classi bilingue sarebbe esposto a quattro sistemi linguistici (il dialetto e la parlata locale italiana, la lingua italiana, il dialetto tedesco e la lingua alta tedesca) e la situazione di apprendimento reale diventerebbe problematica per la discontinuità dell'esposizione ad un determinato sistema linguistico e per l'uso di scritture diverse.

Ma le ragioni più vere e profonde dell'attuale impraticabilità del sistema delle classi bilingue, peraltro raccomandato dalla CEE e caldegiate dalle stesse autorità scolastiche tedesche, vanno ricercate altrove.

Né la Germania, né l'Italia oggi dispongono di insegnanti, che per conoscenza delle culture e delle reciproche lingue, possano evitare fenomeni dissociativi nella personalità e ritardi nell'apprendimento dei ragazzi italiani in Germania. Bene ha fatto Fazio a ricordare, in una concisa e lucida relazione, il carattere essenzialmente elitario e parziale che hanno sempre caratterizzato nel tempo gli scambi culturali fra Italia e Germania e la scarsa diffusione dello studio della lingua tedesca in Italia e dell'italiano in Germania. Il Direttore Generale dell'Istruzione Universitaria ha puntualizzato la situazione, citando anche una opinione tempo addietro espressa dall'Ambasciatore Romano: «La prima influenza specificamente italiana che opera nella cultura germanica è umanistica e tale resterà per molto tempo».

La lingua italiana è stata insegnata e appresa come il raffinato strumento di uno dei momenti culturali più alti della civiltà occidentale. Ne è derivata una sorta di identificazione tra lingua italiana e «alta cultura» che ha necessa-

riamente comportato una sorta di divorzio tra lingua italiana e Italia reale. È accaduto che l'italiano divenisse in molte università straniere una sorta di latino e, se preferite, una chiave per aprire un mondo che dell'Italia rappresenta la versione ideale e museale.

Romano si riferiva soltanto allo studio e all'insegnamento dell'italiano, ma quanto egli poneva in luce con tanta linearità può tranquillamente ripetersi per lo studio e l'insegnamento del tedesco.

È un assunto questo che trova abbondanti conferme sia a livello di istruzione universitaria che a livello di scuola secondaria superiore ed inferiore.

Nelle università italiane sono attivati questi insegnamenti: lingua tedesca, storia della lingua tedesca, lingua e letteratura tedesca contemporanea, filologia germanica, storia della cultura tedesca, lingua e letteratura tedesca medievale.

Gli insegnamenti sono impartiti essenzialmente nelle Facoltà di Lettere e Filosofia e Magistero. Mancano quasi del tutto presso le Facoltà scientifiche; solo presso la Facoltà di Economia e Commercio di Bari, Napoli e Verona c'è l'insegnamento di lingua e letteratura tedesca. Nelle stesse facoltà di lingue straniere troviamo solo 2 associati a Bari, uno a Pisa, un altro a Venezia.

Il quadro comparativo con l'insegnamento della lingua inglese, francese e spagnola dà le seguenti risultanze:

lingua tedesca: 93 professori titolari; 15.484 esami sostenuti nell'anno 1980/81;

lingua inglese: 194 professori titolari; 36.923 esami sostenuti nell'anno 1980/81;

lingua francese: 107 professori titolari; 10.824 esami sostenuti;

lingua spagnola: 56 professori titolari; 2.644 esami sostenuti.

La stessa comparazione a livello di scuola secondaria inferiore dà questi dati:

lingua tedesca: insegnanti di ruolo 311;

lingua francese: insegnanti di ruolo 9.385;

lingua inglese: insegnanti di ruolo 9.474;

lingua spagnola: insegnanti di ruolo 29.

Non molto diversa la situazione a livello di scuola secondaria superiore:

lingua tedesca: 976 docenti;

lingua francese: 6.222 docenti;

lingua inglese: 9.122 docenti;

lingua spagnola: 97 docenti.

Una osservazione della distribuzione a livello di scuola secondaria superiore delle cattedre di lingue straniere per le provincie a più forte emigrazione porta a questi dati:

Cosenza: cattedre di tedesco	2
Cosenza: cattedre di spagnolo	2
Cosenza: cattedre di inglese	112
Cosenza: cattedre di francese	129
Potenza: cattedre di tedesco	1
Potenza: cattedre di spagnolo	—
Potenza: cattedre di inglese	54
Potenza: cattedre di francese	59
Benevento: cattedre di tedesco	1
Benevento: cattedre di spagnolo	—
Benevento: cattedre di inglese	55
Benevento: cattedre di francese	50
Messina: cattedre di tedesco	2
Messina: cattedre di spagnolo	3
Messina: cattedre di inglese	104
Messina: cattedre di francese	94

Nel 1981 gli studenti tedeschi iscritti alle università italiane ammontavano a 1.188 con un netto incremento rispetto all'anno precedente; i giovani tedeschi che, da una rilevazione del Ministero degli Affari Esteri frequentano i corsi di lingua italiana, superano le 60 mila unità. Ma la grande maggioranza degli studenti in Italia è iscritta alla Facoltà di Medicina; ed in prevalenza lo studio dell'italiano in Germania è motivato da ragioni estranee a quelle dell'insegnamento.

L'eloquenza delle cifre sopra riprodotte non ha bisogno di molti commenti.

Certamente la situazione è in netto miglioramento rispetto al passato.

Ma, se non si vuole che l'obiettivo giusto della integrazione entri in conflitto con quello altrettanto fondato del genitore

di conservare ai figli la propria identità e di mantenere, perciò, la possibilità di un loro rientro, occorre che l'attuale situazione venga profondamente modificata.

La trasformazione profonda degli attuali rapporti culturali in una «translatio» viva e continua, in una osmosi di cultura, di ricerca scientifica, di idee e di sentimenti; la creazione di un corpo docente altamente professionalizzato e selezionato che istituzionalmente sia destinato a garantire un efficace insegnamento bilingue, la diffusione per gli studenti dello studio delle due lingue sono tre esigenze che vanno assunte come prioritarie nelle politiche scolastiche dell'Italia e della Germania.

Come ha ricordato Fazio, non mancano allo stato attuale nella legislazione scolastica italiana possibilità di dare l'avvio ad una attività di potenziamento delle relazioni culturali e scientifiche al più alti livelli. Fin dal luglio 1980 il Ministero della P.I. impartì una raccomandazione, perché in tutti i corsi di laurea fosse introdotto o incentivato lo studio delle lingue straniere a più ampia diffusione sia per una seria preparazione di base, sia per l'aggiornamento professionale, sia per l'intensificarsi delle relazioni internazionali. La riforma universitaria sempre del 1980 ha introdotto fra le novità più significative ed innovative nuovi moduli di ricerca e di didattica. Nella direzione di fare delle università un centro propulsivo del sapere per l'intera umanità vanno visti alcuni nuovi istituti, quali la chiamata diretta di studiosi stranieri nella prima fascia della docenza, l'anno sabbatico per lo svolgimento di attività di ricerca scientifica anche in istituzioni estere o internazionali, la chiamata di docenti e di tecnici stranieri per i corsi integrativi e per l'uso di attrezzature scientifiche e didattiche di particolare complessità, l'utilizzazione di lettori di

madre lingua anche al di fuori degli accordi internazionali, l'istituzione di dottorati di ricerca attraverso la collaborazione tra università italiane e straniere per il conseguimento di un titolo unico, le convenzioni, anche sotto forma consortile, fra università italiane e quelle straniere per attività didattiche e scientifiche integrate.

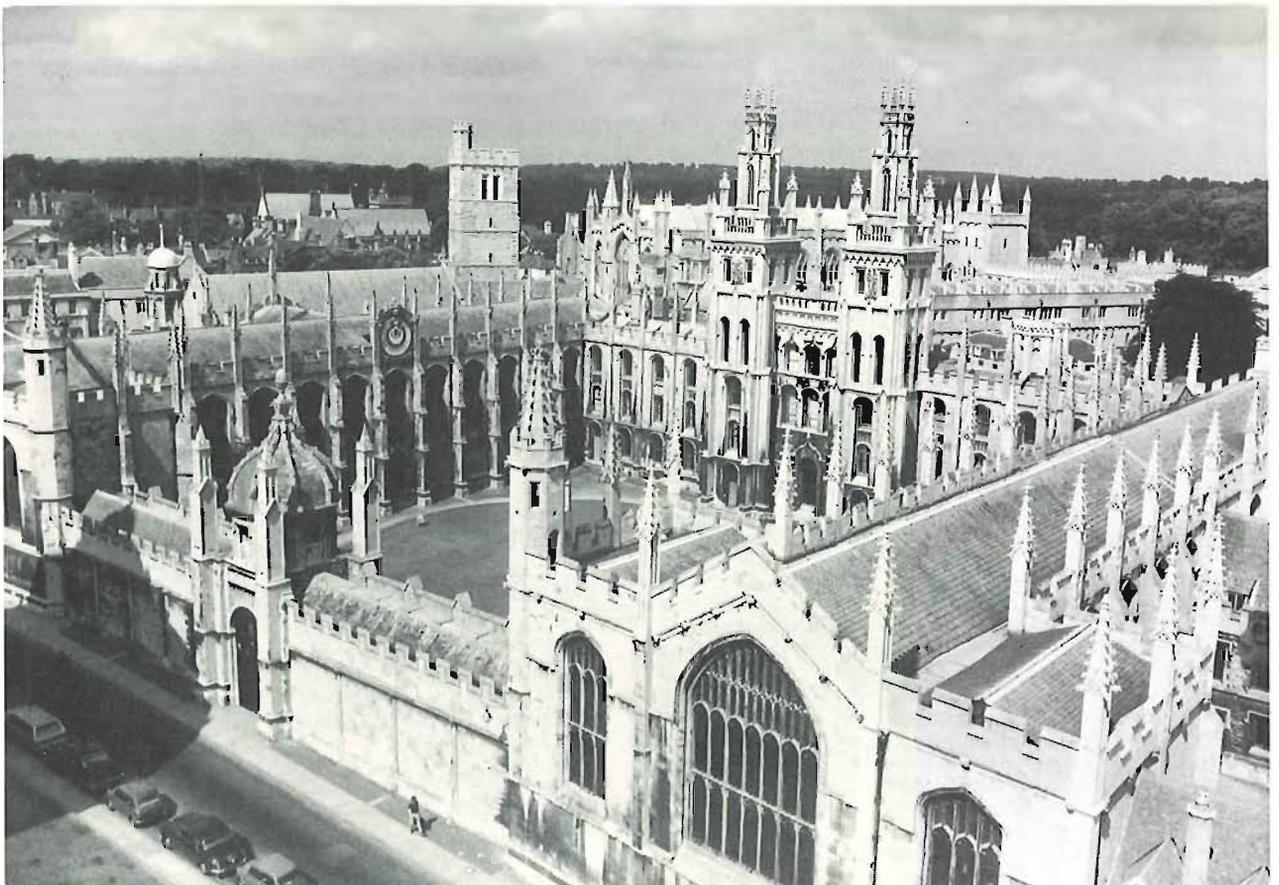
Tutte queste possibilità, se adeguatamente utilizzate e finalizzate ad una più profonda penetrazione della cultura italiana e di quella tedesca, certamente possono allargare i confini dei tradizionali scambi, essenzialmente filologici e rivolti ai classici letterari dei due paesi, ai settori giuridici, filosofici, scientifici, economici.

Il rilievo dato in Italia allo studio delle lingue nei dibattiti passati e recenti sulla riforma degli ordinamenti e dei programmi delle scuole dell'ordine primario e secondario ha creato sensibilità e aperture nuove per uno studio delle lingue inteso non più solo come conoscenza e conversazione linguistica ma anche come allargamento degli orizzonti culturali e sociali.

Ne sono un segno inequivocabile l'introduzione dell'insegnamento della seconda lingua nelle scuole elementari, l'importanza dello studio delle lingue straniere nelle scuole medie, il ruolo delle conoscenze linguistiche nel progetto di riforma delle scuole secondarie.

Ciò che occorre è la necessità di una seria programmazione scolastica, che sostituisca alle pur necessarie logiche occupazionali quella di un organico raccordo fra le attività scolastiche, la realtà economica e sociale, gli sbocchi professionali.

Questo raccordo certamente porterebbe ad eliminare gradualmente gli attuali gravi scollamenti che oggi purtroppo si devono rilevare fra indirizzi di studio e possibilità di lavoro.





a cura di Ida Mercuri e Guido Romano

Professori universitari

Trattamento economico

TAR Piemonte, sent. n. 366 del 15 settembre 1983

La decisione affronta la complessa questione del trattamento economico rivendicato dai docenti universitari, ripercorrendo l'iter normativo fino alle recenti leggi 432/81 e 681/82 riguardanti i miglioramenti economici a favore del personale civile e militare dell'amministrazione statale nonché quello giurisprudenziale che dal 1975 (sent. Corte Cost. 219/75) si è andato fino ad oggi sviluppando.

Dopo aver esaminato, anche sotto il profilo costituzionale, il problema del potere limitativo, da parte degli artt. 10 e 11 della legge 432/81, della totale equiparazione economica tra i docenti universitari e i dirigenti statali, il Tribunale ne ha confermato la legittimità, mettendo in evidenza come il legislatore abbia voluto in questa fase modificare, pur assicurando il trattamento economico fino ad allora goduto, l'agganciamento di tale categoria alla dirigenza.

Il Tribunale richiama, tra l'altro, in motivazione le considerazioni a suo tempo formulate dalla stessa Corte Costituzionale sulla libertà di distinguere le retribuzioni dei professori universitari e degli altri funzionari statali, di valutare separatamente l'adeguatezza, come pure di ristrutturarne all'interno la progressione di carriera.

Consiglio di Stato, sez. VI, sent. n. 425 del 26 maggio 1983

Il Consiglio di Stato, in sede di appello, ha confermato la sentenza del TAR Liguria n. 30/80,

che aveva riconosciuto il diritto alla corresponsione dell'indennità di ricerca scientifica a favore di coloro che non avevano diritto all'assegno sostitutivo previsto dall'art. 12 D.L. 580/73, perché titolari di altro rapporto di lavoro, con trattamento economico onnicomprensivo.

Secondo il Consiglio di Stato in assenza di esplicita abrogazione operata dalla legge 580/73 delle norme contenute nell'art. 22 legge 1962 n. 16, deve ritenersi che l'assegno annuo pensionabile sostituisce l'indennità di ricerca non in astratto ma soltanto nei casi in cui effettivamente vada corrisposta.

La questione deve intendersi ormai superata avendo la legge 312/80 abrogato esplicitamente l'indennità di ricerca scientifica.

Indennità De Maria

TAR Veneto, sent. n. 888 del 23 giugno 1983

L'indennità De Maria prevista dalla legge 213/71 a favore del personale universitario che svolge comunque attività di assistenza, in equiparazione agli assistenti ospedalieri, deve essere corrisposta anche nel periodo in cui detto personale è autorizzato a svolgere la propria attività presso università straniere.

La decisione del giudice si fonda sul rilievo che i requisiti necessari per avere titolo all'indennità vanno, tra l'altro, individuati nella c.d. «strutturazione» dei medici nell'ambito dell'organico delle unità a direzione universitaria. Tale presupposto sussiste anche nell'ipotesi in cui il docente svolge attività fuori sede.

Concorso a cattedre

TAR Lazio, sent. n. 349 del 20 aprile 1983

La pendenza del giudizio di revocazione dinanzi al Consiglio di Stato non è elemento tale da giustificare la riconsiderazione di uno dei membri di un concorso a cattedre universitarie, dato il carattere speciale delle norme procedurali che prevedono l'istituto della revocazione anzidetta, norme che sono volte esclusivamente a sottolineare le correlazioni esistenti tra imparzialità ed esercizio della giurisdizione.

Le norme sulla riconsiderazione non possono, a parere del giudice amministrativo, trovare applicazione al di fuori del processo e non possono, di conseguenza, essere automaticamente estese ai casi nei quali un diverso organo pubblico, non investito di funzioni giurisdizionali, sia chiamato ad esprimere un giudizio nei confronti di un soggetto privato.

Professori associati

Collocamento a riposo

Consiglio di Stato, sez. II, 8 giugno 1983, n. 213

L'art. 24 del DPR 382/80 che disciplina il collocamento a riposo dei professori associati, laddove consente agli incaricati stabilizzati di rimanere in servizio fino al 70° anno di età, nel quinquennio successivo alla sua entrata in vigore, è stato interpretato dal Consiglio di Stato in sede consultiva nel senso che coloro che compiranno i 65 anni nel corso di detto periodo, potranno rimanere in servizio fino al compimento del quinquennio, ma non oltre, qualunque sia l'età anagrafica raggiunta nel frattempo.

Rinuncia tardiva ai benefici pensionistici

Consiglio di Stato, sez. II n. 1073 del 24 novembre 1982

Sulla regolare posizione dei vincitori del concorso per associato che avevano conseguito la pregressa qualifica di incaricato o di assistente dopo il collocamento a riposo con i benefici dei combattenti (legge 24 maggio 1970 n. 33), il Consiglio di Stato, in sede consultiva, ha affermato che il divieto deve intendersi riferito non solo al personale collocato a riposo dopo l'entrata in vigore del D.L. n. 261 del 1974, che ne disciplina l'incompatibilità, ma anche a quello collocato a riposo prima dell'entrata in vigore dello stesso

decreto e chiamato, sempre prima, a nuovi incarichi (comma 1° e 2°).

Per il personale collocato a riposo prima dell'entrata in vigore del decreto, ma chiamato a nuovi incarichi dopo quella data, l'organo consultivo ha ritenuto opportuno ammetterli, salvo l'onere di esercitare l'opzione.

Ciò nella considerazione che detto personale aveva accettato il beneficio nella legittima consapevolezza di poter poi conseguire l'incarico.

Giustizia amministrativa

Consiglio di Stato, sez. VI, sent. n. 478 del 2 giugno 1983

Legittimati a proporre appello avverso le sentenze dei Tribuna-

li sono soltanto le parti necessarie nel giudizio di primo grado, anche se non evocate.

La possibilità di attivazione del giudizio di appello implica necessariamente il potere di disporre del rapporto sostanziale, perché è solo chi ha la titolarità di questo che può chiederne al giudice la definizione della lite in corso.

Nella specie, il Consiglio di Stato ha dichiarato inammissibile l'appello proposto dal Ministero della P.I. non essendosi questo né costituito in prima istanza né essendo portatore di un autonomo interesse sostanziale, atteso che oggetto di gravame erano provvedimenti riservati all'autonoma competenza dell'autorità accademica.





Le iniziative governative

di Fabio Matarazzo

Con la ripresa dell'attività parlamentare, sembra mutare radicalmente la strategia che indirizza l'azione del governo e della maggioranza. La prospettiva di più ampio respiro che si offre con l'inizio della legislatura consente infatti di affrontare in maniera più organica e riflessa i problemi che erano rimasti insoluti per l'anticipato scioglimento delle Camere. Non è più necessario rincorrere affannosamente gli aspetti più urgenti e di dettaglio al di fuori di un quadro di interventi organico ed esaustivo, ma si può procedere, sia pur gradualmente, all'impianto complessivo della seconda fase del riordinamento dei nostri Atenei. L'ampio spettro della 382 bis si riduce drasticamente e restano sul tappeto soltanto i problemi che meritano una immediata risposta per l'avvio dell'anno accademico. Emerge invece in primo piano il riassetto del personale tecnico ed amministrativo; è posta allo studio la definizione dello stato giuridico dei ricercatori universitari, si accentra l'attenzione sulla tematica dei nuovi processi curriculari, delle attuali professionalità, delle modalità di studio e di frequenza degli studenti.

Due disegni di legge

Ma vediamo le iniziative governative. Un primo disegno di legge è inteso a risolvere alcuni specifici problemi relativi al conferimento delle supplenze e dei contratti per il personale docente dell'università. All'obiettivo di alcune sedi e di alcuni corsi di laurea di attivare gli insegnamenti necessari, si corrisponde ampliando la possibilità di conferire supplenze, in via residuale, anche a professori di altre facoltà della stessa università o a professori di altra università.

Alla stessa «ratio» è finalizzata anche la proroga degli artt. 114 e 116 del D.P.R. 382/80 con la precisazione che, fino al termine delle tornate dei giudizi di idoneità, gli insegnamenti vacanti, per i quali sia stato impossibile chiamare professori associati, potranno essere conferiti per supplenza, con il nulla-osta del Ministero, a professori di ruolo della prima fascia o della seconda od a professori incaricati stabilizzati scelti anche al di fuori della facoltà ed università interessata. Ciò a condizione che sia stato richiesto un posto di ruolo per l'insegnamento. Qualora non sia possibile provvede-

re con le supplenze, si potrà, per lo stesso periodo di tempo ricorrere all'istituto del contratto già previsto dal secondo comma dell'art. 116.

Un secondo disegno di legge contiene alcuni ritocchi alla normativa sul dottorato di ricerca. La commissione per l'esame di ammissione al corso, secondo questa proposta, dovrà essere composta da due professori ordinari ed uno associato e non più genericamente, da tre professori di ruolo. Ma la novità più interessante riguarda i professori di ruolo delle scuole di ogni ordine e grado ai quali è estesa l'opportunità, finora riservata ai professori delle sole scuole secondarie superiori ed ai ricercatori dipendenti di enti pubblici, di essere ammessi ai corsi, con le stesse modalità concorsuali previste per gli altri aspiranti, purché non superino il numero dei vincitori dei concorsi per l'attribuzione di borse di studio. Per i dipendenti dello stato e di enti pubblici ammessi al dottorato si prevede poi l'esonero totale dal servizio purché ciò sia consentito dal loro stato giuridico. Gli insegnanti di ruolo potranno invece ottenere esoneri con le modalità dell'art. 14 della legge 20 maggio 1982, n. 270.

Infine il disegno di legge sovviene ad una lacuna del D.P.R. 382/80. Quest'ultimo infatti, pur prevedendo la possibilità del dottorato di svolgere periodi di studio all'estero, non ha disciplinato il trattamento economico per tale evenienza. La norma proposta adegua l'importo della borsa di studio a quello già previsto dall'art. 75 per le analoghe provvidenze per le attività di perfezionamento all'estero.

In tema di supplenze

Un terzo provvedimento all'esame del Parlamento opera una modificazione delle norme della legge 27 febbraio 1980, n. 38 relativa al conferimento delle supplenze del personale non docente.

Con la normativa proposta si limita la possibilità di conferirle ai soli casi di assenza dal servizio delle lavoratrici madri e del personale in servizio militare di leva. Anche in queste ipotesi la supplenza temporanea non potrà protrarsi per oltre cinque mesi. In nessun caso, inoltre, potrà essere sostituito il personale della VII e VIII qualifica funzionale.

Le supplenze potranno essere attribuite dal Rettore secondo criteri e modalità fissati dal consiglio di amministrazione. Circoscrivendo i casi ed i periodi di supplenza, il disegno di legge si propone di evitare le situazioni che possono determinare aspettative per immissioni in ruolo «ope legis».

Connessa con questa prospettiva è la necessità di definire la posizione di tutti coloro che hanno prestato servizio in qualità di supplenti per periodi relativamente lunghi consentiti dalla legge 38 del 1980, acquisendo competenze e professionalità da non disperdere.

Per questo motivo il disegno di legge prevede l'indizione di concorsi nazionali riservati al personale che abbia non meno di sei mesi di servizio continuativo nel periodo compreso fra il primo novembre 1980 ed il 31 ottobre 1982.

I concorsi nazionali saranno banditi per una sola volta. Le

nomine, da conferire nel limite dei posti complessivamente disponibili nei ruoli del personale non docente, saranno disposte per le sedi nelle quali i vincitori hanno effettuato le supplenze. I concorsi saranno banditi entro tre mesi dall'entrata in vigore della legge. Le commissioni saranno composte da un professore ordinario, presidente, da un professore associato, o in sua mancanza di un incaricato stabilizzato e da un funzionario dell'VIII qualifica dei ruoli del Ministero della Pubblica Istruzione. Le funzioni di segretario saranno svolte da un funzionario con qualifica non inferiore a direttore di sezione dei ruoli dell'amministrazione scolastica.

Un'ipotesi sui giudizi di idoneità ad associato

Il discusso problema dei giudizi di idoneità a professore associato che aveva suscitato tante accese dispute nel corso della prima tornata trova ora una possibile ipotesi di soluzione in un altro disegno di legge che è inteso a ridisciplinare la delicata materia.

Si prevede la formazione di un'unica commissione giudicatrice per ciascun gruppo disciplinare con un numero di componenti aumentato in relazione a quello dei candidati. In questo modo si potrà assicurare quell'uniformità dei giudizi nell'ambito dello stesso raggruppamento che ha costituito la più diffusa e pressante rivendicazione dei non idonei alla prima tornata. La commissione sarà costituita da cinque professori della prima fascia o da sette o da nove a seconda che i candidati alla idoneità per un determinato raggruppamento disciplinare superino il numero di 80 o di 160. È introdotta anche la preclusione, per chi abbia già fatto parte di commissioni in una delle tornate, di essere chiamato di nuovo a comporre la commissione giudicatrice.

Non vi sono novità sostanziali per i criteri cui devono riferirsi le commissioni giudicatrici. Non manca però qualche interessante precisazione: «Le com-

missioni sono tenute a motivare l'eventuale giudizio di non valutabilità dei titoli esclusi per mancanza di affinità» ... «Anche l'eventuale giudizio di idoneità deve essere motivato». Ed ancora, «La commissione deposita la relazione conclusiva entro quattro mesi dalla data della sua prima convocazione. L'approvazione degli atti, che può essere anche parziale, avviene con decreto del Ministro della pubblica istruzione, su parere vincolante del Consiglio universitario nazionale».

È interessante la normativa proposta per la Scuola Superiore per interpreti e traduttori di Trieste. La peculiarità di questa istituzione giustifica la deroga al sistema generale che non consente una valutazione appropriata della professionalità richiesta a quei docenti.

Per i giudizi di coloro che intendono essere associati presso la Scuola, la commissione è integrata con la nomina di due esperti che il Ministro sceglierà, sentito il Consiglio Universitario Nazionale, in una rosa di quattro persone altamente qualificate per i servizi di interpretazione e di traduzione di organizzazioni internazionali, proposta dalla Scuola Superiore. È il primo esempio di mutuaione dall'esterno di competenze valutative per la selezione di personale docente universitario, resa necessaria, come si è detto, dall'atipicità della scuola. Anche il giudizio, infatti, risente di questa caratteristica essendo basato prevalentemente «sulla capacità professionale nel campo specifico, dimostrata nell'espletamento dell'attività didattica presso la Scuola», cui si aggiunge una prova didattica. Il principio dell'integrazione della commissione con esperti si applicherà, secondo questa proposta, anche ai concorsi liberi ad ordinario, associato o ricercatore.

L'art. 2 del disegno di legge prevede due modifiche all'art. 53 del D.P.R. 382/80. La prima intende ridurre da tre a due anni il periodo entro il quale gli associati non chiamati debbono comunque essere inquadrati. La

seconda specifica l'ordine di priorità con cui il Ministro dovrà procedere all'assegnazione dei docenti non chiamati dalle facoltà, dando priorità a coloro che sono stati giudicati idonei nella prima tornata, quindi agli idonei della seconda ed infine a quelli della terza.

L'art. 3 vuol favorire l'incremento degli organici dei docenti nelle facoltà e nei corsi di laurea di nuova istituzione. Per questo è consentito l'inquadramento di coloro che hanno superato il giudizio di idoneità a professore associato e a ricercatore nelle facoltà istituite nell'ultimo decennio o nelle facoltà «che nello stesso periodo hanno istituito nuovi corsi di laurea per le discipline previste dai piani di studio di tali corsi, nonché nell'università di Ancona».

Di conseguenza, per assicurare parità di trattamento, il secondo comma dell'art. 4 consente ai professori associati ed ai ricercatori già inquadrati a seguito della prima tornata di rinnovare la domanda di inquadramento indirizzandola a quelle sedi, «fatti salvi gli effetti giuridici ed economici dell'originario inquadramento».

L'art. 4 merita un particolare rilievo perché è inteso a favorire il rientro in Italia ai cittadini italiani che svolgono attività di ricerca presso università o qualificati centri di ricerca stranieri, arricchendo in tal modo i nostri atenei anche con il contributo della loro esperienza. Per raggiungere questo obiettivo nei concorsi a professore ordinario o associato ed in quelli a ricercatore potranno essere assegnati, su richiesta o previo nulla osta della facoltà interessata, posti aggiuntivi, purché non si superi il limite del cinque per cento di quelli messi a concorso per ciascun tipo di facoltà, da riservare ai docenti e ricercatori italiani che operano all'estero. Per questi posti le commissioni procederanno ad una distinta valutazione dei candidati nell'ambito delle normali procedure concorsuali.

In corrispondenza dei vincitori il Ministro assegnerà i posti all'organico delle facoltà interessate.

L'ultima norma del disegno di legge esonera dal giudizio di conferma nel ruolo degli associati tutti coloro che prima della nomina abbiano maturato tre anni di incarico di insegnamento anche se relativi ai corsi svolti presso l'Università della Tuscia o Cassino prima della istituzione delle corrispondenti università statali.

Voto deliberante per la rappresentanza studentesca

Prima di affrontare il discorso sul complesso disegno di legge di riordino del personale tecnico ed amministrativo delle università, dobbiamo ricordare ancora il disegno di legge, già approvato dal Senato, con il quale la rappresentanza studentesca nei consigli di facoltà è chiamata a partecipare a pieno titolo alle deliberazioni relative alle questioni di immediato interesse di questa componente. Si ricorderà che finora agli studenti era riconosciuto soltanto il diritto di parola e di proposta nei consigli di facoltà, senza, comunque, voto deliberante.

Riordino per personale tecnico ed amministrativo

Il testo presentato al Parlamento per riconsiderare alcuni aspetti caratterizzanti della normativa sul personale tecnico ed amministrativo delle università, recepisce i punti non ancora realizzati dall'accordo governo sindacati per il triennio 1979/81. Il provvedimento era particolarmente atteso perché traduce in norma gli aspetti più qualificati di quel contratto che si riflettono positivamente non solo sulle prospettive di carriera del personale, ma sulla stessa funzionalità dei servizi, consentendo una più razionale organizzazione del lavoro all'interno degli atenei con una possibile ricaduta di indubbia efficacia sugli utenti.

Non a caso, infatti, l'art. 1 del provvedimento è intitolato «programmazione, organizzazione del lavoro, standards di produttività e di esecuzione e aggiornamento del personale».

La qualificazione del personale

Nel quadro dei piani di sviluppo, presso le università si provvederà alla programmazione e organizzazione del lavoro secondo i criteri di produttività ed efficienza, anche mediante la qualificazione ed il perfezionamento professionale del personale. Una commissione nazionale paritetica, presieduta da un sottosegretario e composta da otto rappresentanti della pubblica amministrazione e da altrettanti rappresentanti designati dalle organizzazioni sindacali avrà l'incarico di adeguare alle particolari esigenze delle università le norme previste dall'art. 22 della legge 12 luglio 1980, n. 312. Sarà opportuno ricordare che l'articolo ora richiamato prescrive che le norme dettate devono essere finalizzate al recupero delle produttività ed al miglioramento dell'efficacia nella prestazione dei servizi, anche mediante l'introduzione di idonee metodologie di valutazione, che consentano l'individuazione e l'impiego di standards di esecuzione differenziati secondo il tipo di attività individuale e di gruppo.

Con lo stesso articolo 1 si persegue anche la finalità dell'aggiornamento professionale del personale.

In via sperimentale sono previsti turni di servizio anche festivi per assicurare continuità agli uffici aperti al pubblico ed agli studenti, per quelli di elaborazione automatizzata dei dati, nei quali la lavorazione a ciclo continuo sia imposta da una «razionale ed ottimale utilizzazione degli impianti e per altri servizi connessi a specifiche esigenze funzionali della didattica e della ricerca».

In correlazione con questa disposizione sono però potenziati i servizi sociali per il personale che si sostanziano in un servizio di mensa con consumazioni non eccedenti quelle standards. Anche il processo di decentramento amministrativo e contabile iniziato nel 1977 con la legge n. 808 si sviluppa ulteriormente con le previsioni dell'art. 4. Le misure proposte consenti-

ranno infatti alle università di corrispondere immediatamente e direttamente a tutti gli amministrativi il trattamento economico ed ogni altro assegno ad esso connesso. Si realizza così l'auspicata semplificazione della procedura che comporterà una sensibile riduzione dei tempi di pagamento rispetto ai quali la lamentela è oggi unanime.

La funzione dirigenziale

Con gli artt. 6-10 si propone un'ideale soluzione per il riordino della funzione dirigenziale nelle università. È previsto che ciascuna di esse abbia al proprio vertice amministrativo un dirigente superiore, in modo da eliminare l'attuale situazione che differenzia le università in due livelli mentre sono sostanzialmente unici i problemi qualitativi da affrontare indipendentemente dalle dimensioni dell'Ateneo. Per la funzione dirigenziale è previsto un accesso selettivo attraverso prove concorsuali scritte ed orali intese ad accertare l'alta qualificazione degli aspiranti. È da sottolineare la novità di questo sistema selettivo che differenzia le università dagli altri settori del pubblico impiego. Per l'accesso alle corrispondenti qualifiche nelle altre amministrazioni è previsto, infatti, l'inquadramento in base all'anzianità od in seguito a concorso per soli titoli o per titoli e colloquio.

Nelle università sono inoltre introdotte due nuove figure dirigenziali: quella del dirigente di ragioneria e del dirigente con compiti ispettivi. La prima figura risponde all'esigenza di assicurare al settore amministrativo-contabile, che assume sempre maggiore rilievo per la complessità della gestione finanziaria e patrimoniale, la preposizione di un esperto che ne assume la responsabilità di gestione. La seconda è intesa a costituire un organismo che svolga funzioni di supporto e di consulenza tecnico-amministrativa per i già delicati aspetti dell'organizzazione universitaria.

Con gli artt. 12-14 è inoltre istituito il ruolo speciale delle car-

riere direttive del personale tecnico e scientifico che richiede una riconsiderazione della propria collocazione giuridica ed economica in quanto figure dotate di spiccata professionalità che non avevano prospettive di carriera corrispondenti a quelle consentite in altri settori dell'amministrazione pubblica ad operatori con uguale livello di qualificazione ed analoghe mansioni.

In coerenza con l'ottica di razionalizzazione delle funzioni è stata anche ipotizzata una nuova qualifica con attribuzioni specifiche di vice-dirigenza o con individuazione di competenze delegate. L'istituzione della nuova qualifica risolve i problemi di alcune figure attualmente comprese in un livello non appagante rispetto alla professionalità acquisita ed alle mansioni di fatto svolte. Questa soluzione ha anche l'effetto di ripristinare specifiche attribuzioni per tutti coloro che attualmente nel ruolo ad esaurimento trovano una difficile collocazione funzionale in quanto sospesi fra la carriera direttiva e quella dirigenziale. Naturalmente la nuova qualifica comporta l'abolizione del ruolo ad esaurimento introducendo una novità nell'ordinamento del pubblico impiego da evidenziare con favore.

Era avvertita da tempo l'esigenza di procedere ad una riconsiderazione della distribuzione del personale non docente tra i vari atenei avendo le varie leggi intervenute negli ultimi anni determinato una allocazione del personale non sempre corrispondente alle dimensioni ed esigenze della realtà amministrativa delle singole università. Nella necessaria azione di riordino, ferme restando le attuali dotazioni complessive, si intende operare mediante la definizione di precise e funzionali piante organiche di ateneo sulla base di criteri oggettivi. Con la possibilità di rendere flessibili simili dotazioni organiche sulla base del calcolo della percentuale media di incremento o di decremento verificatosi ogni quadriennio presso ciascuna istituzione universitaria.

Da questo contesto emerge la decisiva importanza del provvedimento che dopo quello sul riordinamento della docenza universitaria segna un altro essenziale traguardo verso il progressivo rinnovamento dei nostri atenei.

Esaminiamo, ora, i primi risultati dell'esame parlamentare delle proposte governative.

La commissione pubblica istruzione del Senato, in sede deliberante, ha approvato, con alcune modifiche di rilievo, il disegno di legge sulle supplenze e contratti del personale docente e quello relativo al conferimento delle supplenze del personale non docente.

All'art. 1 del primo disegno di legge è aggiunta una precisazione intesa ad esplicitare che «la supplenza conferita a professori che hanno optato per il tempo definito è in ogni caso a titolo gratuito».

Inalterato l'art. 2 e caduto l'art. 4, riportiamo integralmente il testo dell'art. 3 approvato dalla commissione;

«All'art. 114 del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, il primo comma è sostituito dal seguente: «Fino all'espletamento delle tornate dei giudizi di idoneità per professore associato, gli insegnamenti rimasti vacanti per qualsiasi ragione, sempreché per l'insegnamento che si intende ricoprire per supplenza sia stato richiesto il posto di ruolo, e per i quali sia comprovata l'impossibilità di chiamata di professori di ruolo, possono essere conferiti per supplenza, previo nulla osta del Ministro della pubblica istruzione motivato anche in relazione alla effettiva necessità, esclusivamente a professori ordinari e straordinari, a professori associati ovvero a professori incaricati stabilizzati, della stessa materia o di materia affine, appartenenti alla stessa facoltà; in mancanza, con motivata deliberazione, a professori ordinari o straordinari, a professori associati, ovvero a professori incaricati stabilizzati di altra facoltà della stessa università ovvero di altra università. Non

possono comunque essere coperti per supplenza gli insegnamenti sdoppiati, salvo che il numero degli esami sostenuti negli insegnamenti stessi nell'ultimo anno accademico sia superiore a 250 per ciascun corso attivato».

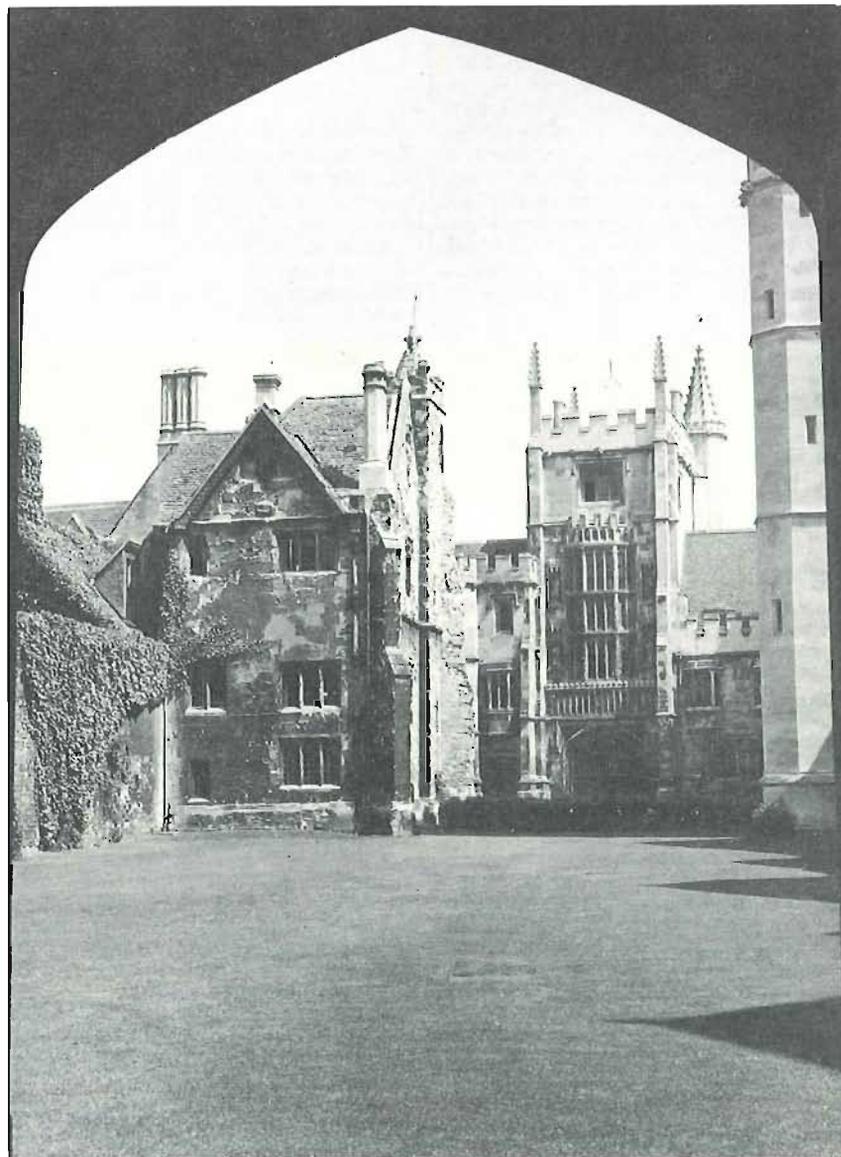
Di rilievo sono anche alcune modifiche apportate al disegno di legge per il conferimento delle supplenze del personale non docente delle università. Le supplenze temporanee, conferibili comunque per un periodo non superiore a cinque mesi, sono possibili soltanto nell'ipotesi in cui non si possa assicurare diversamente il regolare funzionamento di servizi ai quali sono addetti i dipendenti assenti. Le supplenze inoltre sono conferite dai consigli di amministrazione previa motivata delibera sulla sussistenza delle circostanze che ne giustificano la necessità e con l'osservanza di norme, prefissate dallo stesso consiglio «che assicurano la scelta imparziale di personale qualificato in possesso dei requisiti occorrenti per sostituire i dipendenti assenti». Scaduto il periodo di cinque mesi di supplenza il rapporto è comunque prorogabilmente risolto ed è vietata la riassunzione a qualsiasi titolo del personale supplente per i dodici mesi successivi. I funzionari o i docenti che comunque diano causa all'assunzione o consentano la permanenza in servizio di supplenti in deroga alla presente legge saranno personalmente responsabili per tutte le conseguenze che ne potranno derivare a carico dell'erario o dei bilanci dei singoli atenei.

Interessante è, infine, anche l'ulteriore specificazione relativa all'ammissione ai concorsi riservati. Potrà partecipare infatti, secondo il testo licenziato dal Senato, il personale non docente che abbia prestato servizio continuativo ma inferiore a sei mesi nel periodo dal 1 novembre 1980 al 31 marzo 1983 ovvero che abbia prestato servizio continuativo non inferiore a sei mesi alla data di pubblicazione del bando di concorso, purché sia in servizio alla data

di entrata in vigore della legge presso università istituite nell'ultimo decennio, compresa l'Università di Ancona. Il personale in possesso dei requisiti necessari per partecipare ai concorsi nazionali riservati che nei termini stabiliti dal bando presenti domande è mantenuto in servizio fino all'espletamento dei concorsi.

Si attende ora la ratifica definitiva della Camera dei deputati di questi disegni di legge e l'inizio della discussione degli altri di cui si è data notizia.

Nei prossimi giorni il Parlamento sarà anche chiamato a deliberare sull'annosa questione dell'«aggancio alla dirigenza» del trattamento economico dei professori universitari a tempo pieno all'apice della carriera, per assicurare in tal modo anche ai docenti universitari all'ultima classe di stipendio la stessa progressione economica attribuita ai dirigenti dello Stato. Della vicenda e delle sue conclusioni ci auguriamo di poter dar conto con completezza nel prossimo numero della rivista.





Ancora in tema di ricerca scientifica e universitaria

Fonti integrative o alternative di finanziamento

di Alberto Barettoni Arleri

Ordinario di Contabilità di Stato nella Università di Roma

È ben noto come generali causalità economiche e finanziarie impediscono ormai da anni una pur necessaria ed adeguata espansione della spesa per la ricerca scientifica universitaria che rappresenta, in una stagione di accelerata evoluzione socioeconomica, il tratto più qualificante e produttivo della spesa pubblica di investimento.

Consegue quindi l'opportunità, ove non anche l'esigenza, di volgere l'attenzione sulle eventuali fonti di alimentazione alternative od integrative e di valutare gli eventuali limiti e modalità che attengono, talora non del tutto giustificamente, alla legittimazione delle istituzioni universitarie all'accesso a fondi o flussi di finanziamento diversi da quelli più propriamente legati o derivati dai canali tradizionali della spesa statale.

L'economia ed il taglio della presente trattazione comporta quindi che si ometta di richiamare quelle forme di finanziamento proprie della ricerca universitaria e che hanno oggi trovato il loro assetto organico nel titolo III° del D.P.R. 11 luglio 1980, n. 382 e che, sotto un profilo meramente classificatorio, potrebbero essere ricondotte all'area della ricerca spontanea o ad impulso esclusivo dell'università, preminentemente collegata od occasionata alle esigenze proprie della didattica (fondi per la ricerca nello stato di previsione del Ministero della P.I., fondi CNR); si omette altresì il richiamo all'area delle attività di ricerca e consulenza su commissione, istituzionalizzata dall'art. 66 del D.P.R. 382/1980 e disciplinata dal correlato regolamento, nonché ai finanziamenti del Consiglio Nazionale delle ricerche e che rappresentano l'altro canale consolidato per le ricerche universitarie.

Si volge, invece, lo sguardo alla complessa area della ricerca concordata,

vale a dire a quella articolata gamma di attività di ricerca che trova la sua fonte di sostegno in un ausilio finanziario pubblico e che si fonda sul perseguimento del pubblico interesse alla ricerca e al suo svolgimento.

Ciò che caratterizza le linee tendenziali evolutive del settore è la diversa specificazione del contenuto dell'interesse, talché in sintesi può dirsi che da un originario interesse ed impegno pubblico a una attività di ricerca in quanto tale, in un contesto di sostanziale disinteresse per i contenuti puntuali ed i risultati di essa, si è ora in presenza di un forte e diffuso ampliamento dell'ausilio finanziario, collegato però a disegni organizzativi, o quanto meno a settori organici e sistematici di ricerca non più fine a se stessa ma intimamente collegata a settori di azione e di intervento economico-sociali. Donde un processo tendenziale di promozione di cooperazione consensuale fra soggetti pubblici e privati direttamente o mediamente interessati allo sviluppo del settore economico di intervento e la predisposizione di adeguati mezzi finanziari per la specifica promozione della ricerca integrata o finalizzata al settore stesso.

Una attenta analisi normativa di siffatti settori permette di individuare — allo stato — una pluralità di fonti di ausilio finanziario pubblico che non possono essere opportunamente classificate per tratti omogenei, in quanto ciascuna presenta tratti di diritto singolare o per la natura del settore di intervento, o per la natura scientifica dell'area di ricerca, ovvero ancora per la localizzazione territoriale del suo svolgimento o dei suoi effetti applicativi o indotti. Di esse, quindi, deve farsi breve esposizione singolare, anche in considerazione della specificità, per ciascuna, dei soggetti

legittimati all'accesso e dei presupposti e procedimenti per l'erogazione degli ausilii.

Seguendo un criterio di stretta cronologia introduttiva nell'ordinamento positivo viene dato anzitutto occuparsi del fondo speciale per la ricerca applicata, meglio noto nel gergo applicativo come Fondo IMI-ricerca; costituito con l'art. 4 della legge 25 ottobre 1968 «allo scopo di accelerare il progresso e lo sviluppo del sistema industriale del paese e l'adozione delle tecnologie e delle tecniche più avanzate», rifinanziato e rifinanziato dalla legge 17 febbraio 1982, n. 46, è oggi destinato a sostenere: a) progetti di ricerca applicata; b) programmi nazionali di ricerca finalizzati allo sviluppo di tecnologie fortemente innovative e strategiche suscettibili di traduzione industriale nel medio periodo; c) iniziative per il trasferimento alle piccole e medie imprese delle conoscenze e delle innovazioni tecnologiche nazionali; d) contratti di ricerca.

Al fine di individuare la legittimazione delle università all'accesso occorre distinguere la abilitazione alla proposta di ricerche dalla abilitazione al beneficio degli interventi del fondo con riferimento ad ogni singola modalità di erogazione, cui fa riscontro una singola quota del fondo stesso.

Per quanto concerne le iniziative per il trasferimento di conoscenze e innovazioni alle piccole e medie imprese va chiarito che le proposte competono ai soggetti di cui oltre si dirà, mentre per quanto concerne i contributi per l'accesso della piccola e media industria al fondo speciale per la ricerca applicata a fronte di spese sostenute per lo svolgimento di ricerche di carattere applicativo (art. 4 Legge n. 46/1982) i contributi saranno erogati alle stesse aziende alla condizione che le ricerche siano svolte

presso «laboratori esterni pubblici e privati altamente qualificati» e debitamente autorizzati dal Ministro delle partecipazioni statali, che le includerà in apposito albo. A tal fine, quindi, lo strumento dell'eventuale partecipazione universitaria sembra debba essere quello del contratto o convenzione con l'azienda per l'esecuzione dell'attività di ricerca.

Per quanto concerne, invece, i contratti di ricerca è prevista per essi, sia che attengano ad obiettivi di interesse autonomo sia che si inquadrino nei programmi nazionali di ricerca definiti dal Ministro per la ricerca, la legittimazione a proporre autonomamente gli oggetti ai fini della commessa (Art. 10) oltre che alle imprese e ad altri soggetti, agli enti di ricerca e alle «amministrazioni pubbliche». In tale lata dizione sono certamente da ricomprendere tutte le università, sia statali che enti pubblici con esclusione soltanto di quelle libere private; poiché, peraltro, in tale ipotesi ove la ricerca sia effettuata su proposta di una pubblica amministrazione essa è di diritto partecipe del contratto di ricerca — «in forma appropriata» secondo la dizione normativa — non v'è dubbio che per l'Università il rapporto possa essere del tipo convenzionale dei contratti di ricerca, di cui al titolo III del D.P.R. 382/1980.

Invece per quanto concerne la partecipazione ai progetti di ricerca applicata, sia definiti autonomamente, che affidati dal Ministro per la ricerca in sede di esecuzione di programmi nazionali finalizzati allo sviluppo di tecnologie ed ai relativi ausilii finanziari nelle varie forme previste, la legge circoscrive la relativa legittimazione a soggetti determinati. In particolare si tratta di imprese industriali, consorzi di imprese industriali, enti pubblici economici a finalità produttiva, centri di ricerca industriale e società di ricerca costituite fra dette categorie con partecipazione di società finanziarie di controllo e gestione; infine la legge annovera «consorzi tra imprese industriali ed enti pubblici» (art. 2 legge 46/1982) con ciò chiaramente circoscrivendo la legittimazione di soggetti pubblici soltanto a forme associative a base consortile con imprese industriali (o anche implicitamente con enti pubblici economici a finalità produttiva) ed ulteriormente condizionando la partecipazione a detti consorzi «degli enti scientifici di ricerca e sperimentazione» ad una preventiva approvazione della delibera di partecipazione da parte del Ministro vigilante previo parere dei Ministri del tesoro e della ricerca.

Consegue dagli elementi del riferito quadro normativo che ogni forma di partecipazione dell'università è legata alla interpretazione che può essere data all'espressione «enti scientifici di ricerca e sperimentazione» in quanto è evidente che l'ultimo comma dell'art. 2 della legge 46/1982 appare chiaramente specificativo, fra tutti gli enti pubblici, di quelli legittimati alla partecipazione ai consorzi con imprese industriali in quanto attributarli di un fine istituzionale di ricerca. Orbene la dizione è indubbiamente equivoca e non chiaramente espressiva della comprensibilità fra essi delle università: e ciò non solo per il

vecchio, ma mai sopito, problema formale — talora riaffiorante — della qualificabilità delle Università come enti pubblici, quanto per l'avvenuta individuazione, nella legislazione positiva, della categoria specifica degli «enti scientifici di ricerca e sperimentazione» (parte VII della tabella allegata alla legge 20-3-1975 n. 70) e della esclusione da essi o da quelli culturali delle università. Ma alla argomentazione formale potrebbe aggiungersi la ulteriore osservazione che, probabilmente, la ratio dell'art. 2 è quella di prevedere ed abilitare quegli enti che pur nell'ambito più ampio di quelli aventi finalità di ricerca, si caratterizzano per la finalità di essa non legata primariamente alla istruzione e, quindi, per la natura prevalentemente scientifica pura della ricerca stessa, bensì per la natura di ricerca applicata e tendenzialmente volta a rendere diffusibili ed operativi i suoi risultati.

Tutte le considerazioni che precedono lumeggiano così l'opportunità, aldilà di ogni disquisizione teorica, che la partecipabilità delle università trovi una sua inequivoca ed espressa fonte normativa. Il riferimento, peraltro, non può che essere allo strumento organizzativo postulato dalla legge di ausilio finanziario, vale a dire il consorzio, e solo esso, di cui all'articolo 2 lett. f) della legge 46/1982.

Breve cenno postula anche l'accesso al Fondo speciale rotativo per l'innovazione tecnologica, costituito con l'art. 14 della stessa legge 46/1982 ed amministrato dal Ministero dell'Industria come gestione fuori bilancio ha per oggetto il finanziamento, mediante contratti di programmi di imprese destinati ad introdurre rilevanti avanzamenti tecnologici finalizzati a nuovi prodotti o processi produttivi o al miglioramento di prodotti o processi produttivi già esistenti in un contesto di unitaria considerazione dell'attività di progettazione, sperimentazione, sviluppo e preindustrializzazione.

La legittimazione alla predisposizione e presentazione del programma, nonché alla gestione di esso e del correlato ausilio finanziario pubblico, appartiene all'impresa (artt. 14 e 16) cosicché la partecipazione dell'università al programma, sia nella fase delle analisi della sua fattibilità, sia in quella della sua realizzazione, non potrà che eventualmente avvenire attraverso il modulo convenzionale istituzionalizzato dal D.P.R. 382. Esame particolare merita anche quel complesso di provvidenze a favore di consorzi e delle società consortili fra piccole e medie imprese nonché delle società consortili miste, introdotte dalla legge 21 maggio 1981 n. 240. Essa rileva nella materia non tanto per il tipo di provvidenze — agevolazioni tributarie e creditizie e contributi — quanto per i tratti innovativi che essa introduce nell'ordinamento positivo, relativi soprattutto alla configurazione che possono assumere gli organismi abilitati in via generale a finalità di ricerca applicata cui partecipino enti pubblici.

In particolare, per i profili che qui interessano, essa prevede che la ricerca tecnologica ed il trasferimento delle innovazioni, nonché la prestazione di as-

sistenza tecnica, organizzativa e di mercato connessa al progresso e al rinnovamento tecnologico delle imprese minori, con particolare riferimento alla acquisizione, diffusione, applicazione di informazioni tecnologiche, promozione e sviluppo di progetti di ricerca e di servizi aziendali di natura tecnica nonché all'elaborazione e la realizzazione di progetti di ricerca per il risparmio energetico e per l'acquisizione e l'utilizzo di fonti energetiche alternative ai prodotti petroliferi può avvenire oltre che per il tramite di consorzi anche attraverso l'attività di società consortili miste: vale a dire di società costituite fra piccole e medie imprese operanti nei settori dell'industria, dei servizi e dell'artigianato con la partecipazione di enti pubblici, anche territoriali, ed enti privati di ricerca ed assistenza tecnica (Art. 17). La legge presenta due tratti innovativi a carattere generale: il primo è rappresentata dalla generale e generica legittimazione di tutti gli enti pubblici, anche territoriali, a partecipare a consorzi e società consortili così finalizzati istituzionalmente; il secondo è rappresentato da un ampliamento, o comunque, da una specificazione del possibile oggetto della produzione e degli scambi (Art. 2602 C.C. così come modificato dalla legge 10 maggio 1976 n. 377) ed anche da un ampliamento soggettivo nel senso di consentire, nel caso, la deroga alla partecipazione di soli imprenditori al contratto (Art. 2602 C.C.) con la previsione della partecipazione di nuovi soggetti (enti pubblici ed enti privati di ricerca) allorché «la fase dell'impresa» per la quale si costituisce una organizzazione comune di disciplina o di svolgimento sia rappresentata da ricerca tecnologica e trasferimento delle innovazioni.

Anche per questa ipotesi, per la quale peraltro i dubbi sulla dizione normativa dovrebbero essere assai minori sulla partecipabilità delle università, l'opportunità di una norma abilitante almeno a fini di chiarezza interpretativa apparirebbe comunque utile in quanto essa dovrebbe servire a chiarire i limiti della partecipazione stessa. Anzitutto andrebbero richiamati quelli generali già introdotti dalla legge 240/1981, vale a dire la partecipazione di imprese nel numero minimo previsto (Art. 2) ed il divieto espresso statutario di distribuire utili sotto qualsiasi forma agli associati; ma dovrebbero aggiungersi almeno altre due limitazioni, puntualmente rispondenti a due canoni — l'uno normativo, l'altro di controllo — secondo i quali da un canto ogni forma associativa o consortile dovrebbe tendere a realizzare non esborsi, bensì «forme di interessamento e di contribuzione finanziaria da parte di enti o di privati a favore delle università (art. 60 del vigente T.U. 31 agosto 1933 n. 1592) e dall'altro canto dovrebbe evitare imprevedibili coinvolgimenti finanziari e caratterizzarsi per il contributo scientifico, in un contesto di preventiva approvazione da parte degli organi vigilanti alla luce anche di una generalizzata regolamentazione di siffatta partecipazione, almeno a carattere procedimentale.

Ciò vale in particolar modo, oltre che per i consorzi, per la partecipazione alle

società consortili miste, vale a dire a quelle società anche di capitali che assumono come oggetto sociale gli scopi indicati nell'art. 2602 o nell'art. 17 della legge 240/1981, e per le quali occorrerebbe prevedere oltre alle condizioni suddette anche l'esclusione statutaria per l'università dall'eventuale obbligo di versare contributi in denaro (Art. 2615 ter l.c. C.C.) nonché la natura scientifica e non finanziaria della partecipazione e del contributo dell'università.

Non appare ultroneo ricordare anche che la legge 30 aprile 1976, n. 374 ha previsto la costituzione di consorzi e società consortili fra imprese anche per l'espletamento di studi di ricerche di mercato, nonché «l'espletamento di programmi di ricerca tecnologica, di sperimentazione tecnica e di aggiornamento nel campo delle tecniche gestionali» (Art. 6). Ma per detto settore di programmi di ricerca sembra possa ritenersi utilizzabile per la partecipazione universitaria il solo strumento convenzionale di cui al D.P.R. 382.

Nel quadro della programmazione quinquennale per il Mezzogiorno (legge 2-5-1976, n. 183) discorso tutt'affatto specifico postulano le agevolazioni ai centri di ricerca scientifica e tecnologica ubicati nel Mezzogiorno. In detto quadro è prevista la realizzazione di progetti speciali aventi natura interregionale o rilevante interesse nazionale con iniziative di interesse scientifico e tecnologico nonché la concessione di contributi ed ausilii finanziari per l'impianto, l'ampliamento e lo sviluppo di centri di ricerca scientifica e tecnologica, con particolare riguardo a quelli finalizzati ad attività produttive, anche se collegati ad imprese ed anche se realizzati in forma consortile. In particolare la successiva delibera CIPE 207/1979 ha individuato in «organismi consorziali costituiti fra gli enti pubblici, gli enti pubblici economici e le imprese private o delle partecipazioni statali per ricerche di interesse pubblico con risultati diffusibili» una categoria di principali soggetti direttamente interessati alla realizzazione dei singoli interventi (Art. 8 - V c. - Legge 183/1976).

Inoltre la successiva specificazione qualificatoria dei centri di ricerca, ha chiarito che per centri di ricerca scientifica e tecnologica finalizzati ad attività produttive devono intendersi le strutture con le quali si vuole perseguire attraverso indagini di tipo sistematico tendente ad un fine economico, obiettivi connessi con programmi di sviluppo delle attività produttive riguardanti:

- a) l'individuazione di prodotti nuovi e/o il miglioramento di quelli già esistenti sul mercato;
- b) la creazione di nuovi processi e tecnologie e/o il miglioramento di quelli già in uso;
- c) l'individuazione di nuovi campi di utilizzazione dei prodotti e/o i processi e/o le tecnologie già acquisiti;
- d) lo sviluppo dei risultati ottenuti anche in altri centri di ricerca, mediante la realizzazione di impianti pilota o di prototipi necessari per la verifica e messa a punto del risultato della ricerca ai fini della loro utilizzazione.

Soggetti promotori della loro costruzione,

o del loro ampliamento o sviluppo possono essere fra gli altri «consorzi di imprese con partecipazione di enti anche pubblici di ricerca (CNR, CNEN, Università e simili) o di società di progettazioni» (Art. 2 D.M. 1-8-1977 di attuazione dell'art. 13 - V c. - della legge 183/1976), mentre gli ausilii possono essere concessi sia alle Istituzioni aventi personalità giuridica propria, sia a laboratori di ricerca scientifica e tecnologica, purché promossi dai predetti consorzi.

Pertanto, in sintesi, anche la legittimazione all'accesso a tale area di ausilii finanziari alla ricerca postula il canale della partecipazione ad organismi consortili.

Deve soggiungersi in proposito che il circoscritto intento del presente scritto, evidenziato all'inizio, e preminentemente volto ad individuare alcuni fra i settori alternativi od integrativi di finanziamento eventuale della ricerca, non può certo darsi carico di affrontare l'ampia problematica legata alle modalità condizionanti l'accesso dell'università - ovvero, meglio, la legittimazione all'accesso — anche in considerazione dei tratti teorici che una siffatta disamina coinvolgerebbe. Può solo dirsi che il relativo dibattito si inquadra nel più generale contesto della capacità giuridica generale dei soggetti pubblici, nel quale la predominanza di consensi dottrinali e giurisprudenziali sembra ormai stabilmente aggregata intorno al principio che la capacità di diritto pubblico è aggiuntiva rispetto a quella di diritto privato. La vicenda interpretativa si sposta così alla valutazione della compatibilità dell'attività con i fini istituzionali, posta, come detto, la legittimazione agli strumenti. In particolare, ancora più incisivamente, il problema valutativo appare quello di individuare quando la partecipazione dell'università a forme societarie, consortili, ovvero societario-consortili, implichi abdicazione ai propri fini istituzionali ovvero, invece, quando migliore modalità per la realizzazione di essi, soprattutto nelle ipotesi della ricerca applicata.

L'indagine non appare difficile, né di difficile intuibilità e praticabilità le eventuali soluzioni, anche se allo stato siano state manifestate difformi posizioni, sia pure legate a vicende non omogenee (1), in quanto in via generale sembra possa dirsi che alla esigenza di abilitare le università alla partecipazione agli ausilii finanziari previsti per la ricerca dei vari fondi o provvidenze può dirsi fare riscontro allo stato della legislazione un consenso a tale abilitazione da parte di norme che legittimano le stesse a partecipare agli organismi con-

(1) Si vedano, ad esempio, le perplessità espresse dal Consiglio di Stato (par. II sez. 12.5.82 n. 475) ma in vicenda tutt'affatto diversa, in quanto connessa ad acquisizione di un bene immobile; ovvero quelle espresse dalla Corte dei Conti (deter. n. 1651 del 30.3.1982 - sez. contr. enti) che non sembrano negare la legittimazione degli enti di ricerca alla partecipazione, bensì subordinarla ad una autoregolamentazione generale e, quindi, in sostanza alla espressione di quei canoni o criteri che esprimano la compatibilità di cui è cenno nel testo.

sortili. Questi ultimi, infatti, nella duplice tipologia di consorzi di ricerca o società consortili di ricerca oggi appaiono gli strumenti espressamente previsti normativamente sia quali diretti destinatari degli ausilii che come promotori della costituzione dei centri di ricerca e di laboratori.

Poiché peraltro proprio la natura di siffatte forme consortili consente di impedire aspetti di coinvolgimenti finanziari delle università, portatrici di interessi istituzionali alla ricerca e non ad investimenti in essa, sembra che le dizioni normative onnicomprensive per tutte le ipotesi enunziate e nel contempo rispettose dell'esigenza rilevata potrebbero trovare una migliore modalità espressiva della conformità della partecipazione alla finalità istituzionale (2).

Non può, peraltro, concludersi questa disamina, senza un riferimento anche all'area dei finanziamenti di natura comunitaria. Il richiamo è da collegare, puntualmente, alla disciplina ed alle finalità del Fondo europeo di sviluppo regionale. Tra le iniziative comunitarie quella che più concretamente e direttamente rappresenta un'area di possibile ausilio finanziario per la ricerca è indubbiamente individuabile nell'ambito delle azioni volte a correggere gli squilibri regionali nella Comunità. In particolare il Fondo europeo di sviluppo regionale — costituito sin dal 1975 (Reg. CEE 18-3-1975, n. 724/75) e successivamente integrato e modificato nella disciplina — prevede finanziamenti sia per azioni comunitarie di sostegno alle misure di politica regionale dei singoli Stati, sia per azioni specifiche di sviluppo regionale.

Fra le prime è previsto che il Fondo partecipi ad investimenti che siano a carico, in tutto o in parte, di poteri pubblici o di qualsiasi altro organismo responsabile allo stesso titolo di un'autorità pubblica, e che riguardino infrastrutture che contribuiscano allo sviluppo della Regione o della zona nella quale si situano, purché indicate come necessarie dai programmi di sviluppo regionale.

Ciò significa, in concreto, che laddove la programmazione italiana, nazionale o regionale per il Mezzogiorno, le isole, le zone depresse o quelle terremotate individuino nella stessa creazione, ovvero nello sviluppo o nel potenziamento di strutture universitarie, un polo di sviluppo regionale (basti pensare al tratto della rinascita anche culturale delle zone colpite da fenomeni sismici ovvero alle specifiche Facoltà scientifiche legate alla ricostruzione, ovvero alle attività agricole, alle trasformazioni industriali o alla sottoccupazione strutturale) non solo l'università è abilitata a partecipare agli organismi di utilizzazione del finanziamento, ma la sua stessa struttura può essere oggetto di finanziamento, con le modalità operative di cui alla legge 26-11-1975, n. 748 e susseguente decreto attuativo 27 luglio 1976 anche con

(2) Si tratta, in sostanza, di quanto tendeva a realizzare l'art. 18 del disegno di legge gov. n. 1936 (Atti Camera), modificativo ed integrativo del D.P.R. 11 luglio 1980 n. 382, nella trascorsa legislatura.

iniziative promosse dalle amministrazioni pubbliche competenti (e, quindi, dalle stesse amministrazioni centrali e, segnatamente, dallo stesso Ministero P.I.)

Inoltre è previsto che il Fondo partecipi al finanziamento di studi in stretto rapporto con le operazioni del Fondo, effettuate su richiesta di uno Stato membro. Fra le seconde — vale a dire fra le azioni specifiche di sviluppo regionale — è previsto che il Fondo partecipi al finanziamento di ogni possibile azione legata al settore specifico della politica co-

munitaria anche per fronteggiare conseguenze strutturali di avvenimenti particolarmente gravi in zone anche non del Mezzogiorno nonché a studi in stretto rapporto con dette azioni.

Tutta l'area degli ausilii comunitari, pertanto, è condizionata da due specifici presupposti:

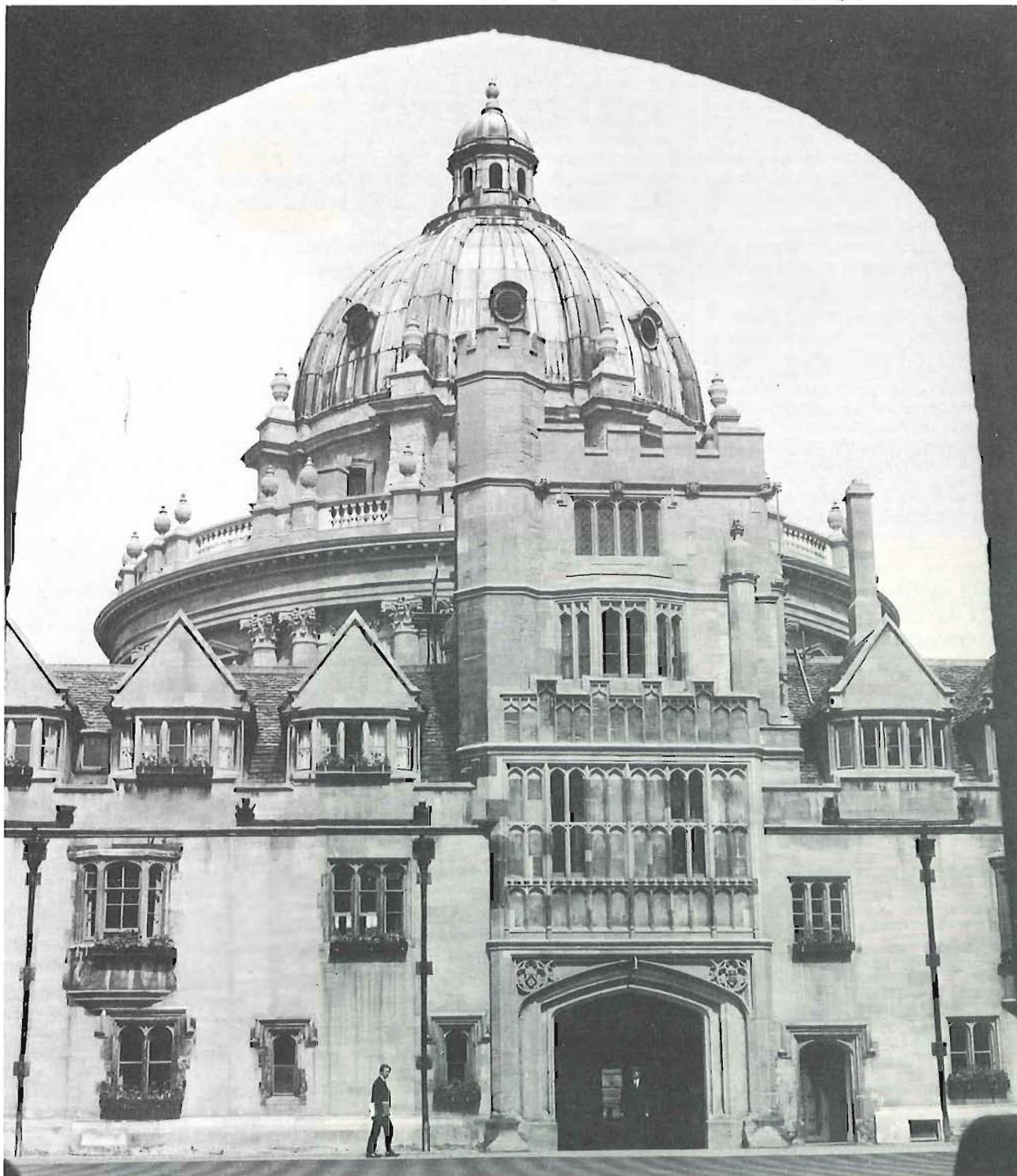
a) che l'iniziativa da finanziare sia prevista o fatta propria dalla programmazione di sviluppo regionale, statale o locale;

b) che l'iniziativa sia, comunque, anche oggetto di finanziamento pubblico da parte di un organismo dello

Stato membro.

La seconda generalizzata condizione comporta invece che i canali e le modalità partecipative universitarie si riassumano in quelle previste nell'ambito della legislazione interna statale, posto che, presupposto dell'accesso agli ausilii CEE è la fruizione di un ausilio finanziario pubblico interno.

Unica eccezione appare il progetto di finanziamento dell'Università in quanto infrastruttura di sviluppo regionale, ma in tal caso la legittimazione è di altra amministrazione pubblica.





Due circolari sui programmi comuni CEE

La Commissione della Comunità Economica Europea, nel rendere noto il finanziamento dei «programmi comuni di studio» per l'anno 1984, ha fatto il bilancio dei primi sei anni di funzionamento di tale sistema di aiuti finanziari, al quale hanno sinora partecipato 450 istituzioni universitarie europee.

I due programmi di aiuto, dei quali si auspica che l'università italiana sappia massicciamente approfittare nel prossimo anno, si sono mostrati utili per accrescere le flessibilità nel settore dell'istruzione superiore, ponendosi spesso come punti di partenza per altre forme di collaborazione tra i partecipanti ai programmi, ad esempio in settori come quello della ricerca.

Ministero della Pubblica Istruzione
Direzione Generale
per l'Istruzione Universitaria
Div. VI Sez. I

Aiuti comunitari per l'istruzione superiore: programmi comuni di studio (anno 1984)

La Commissione delle Comunità Europee ha comunicato che anche nell'anno 1984 saranno concessi aiuti finanziari per promuovere lo sviluppo di programmi comuni di studio tra istituti di istruzione superiore in diversi Stati membri, allo scopo di uno sviluppo comune di corsi di studio o di parti di tali corsi. Sono disponibili borse di studio di due tipi:

I - «Borse di studio per la preparazione» per consentire a membri del personale di istituti di istruzione superiore di esaminare le possibilità di collaborazione con uno o più istituti di istruzione superiore in altri Stati membri;

II - «Borse di studio per lo sviluppo» per consentire a membri del personale di istituti di istruzione superiore di elaborazione di organizzare un programma comune di studio.

Gli importi massimi delle borse di studio sono di norma i seguenti:

a) borse di studio per la preparazione di un «programma comune»: 1500 ECU (l'u.c. corrisponde a L. 1367,40);

b) borse di studio per lo sviluppo di un «programma comune di studio»: 4.000 ECU.

c) rinnovo di una borsa di studio per lo sviluppo di un «programma comune di studio»: 10.000 ECU.

La borsa verrà versata ad un unico istituto, che sarà responsabile della gestione, compresa l'eventuale ripartizione della borsa con l'altro istituto (o istituti) interessato.

Le domande debbono essere redatte a macchina sul formulario ufficiale, che può essere richiesto all'«Office de Coopération en Education», 51 rue de la Concorde - téléf. 00322/5121734 - B - 1050 Bruxelles - ed inviate direttamente a tale indirizzo e, per conoscenza, alla Direzione scrivente entro il 1° aprile 1984.

Roma, 8 novembre 1983

Ministero della Pubblica Istruzione
Direzione Generale
per l'Istruzione Universitaria
Div. VI Sez. I

Borse per brevi visite di studio per personale insegnante ed amministrativo e per ricercatori di Istituti di insegnamento superiore (anno 1984)

La Commissione delle Comunità Europee ha comunicato che anche nell'anno

1984 saranno messe a disposizione borse per brevi soggiorni di studio destinate a docenti, ricercatori e amministratori degli istituti di insegnamento universitario.

Scopo di tali borse è di incrementare la cooperazione tra gli istituti di insegnamento universitario degli Stati membri e la selezione dei candidati si baserà sul fatto che il soggiorno di studio proposto abbia uno scopo specifico per il raggiungimento di tale finalità.

Per il 1984, saranno prese in considerazione soprattutto, ma non esclusivamente, le domande delle seguenti categorie di persone:

— coloro che hanno particolari responsabilità per quanto riguarda il riconoscimento e la convalida delle qualifiche accademiche o di periodi di studi all'estero;

— i responsabili dei servizi per gli studenti che studiano all'estero, in particolare per le questioni relative all'assistenza finanziaria, alle attività di consulenza e alle condizioni di vita;

— le persone incaricate di consigliare gli studenti nella scelta dei corsi e/o sulle possibilità di carriera, inclusi i responsabili dell'accoglienza e dell'orientamento degli studenti stranieri;

— i responsabili a titolo speciale per la selezione e l'ammissione di studenti stranieri;

— i responsabili della promozione di una interazione tra gli istituti di istruzione superiore e l'industria;

— coloro che si occupano della formazione del personale didattico degli istituti di istruzione superiore in attinenza a un qualsiasi aspetto dei programmi.

Nella fattispecie delle domande pre-

sentate da gruppi di partecipanti, i candidati dovranno specificare chiaramente la suddivisione dei compiti tra i vari componenti e dimostrare l'utilità della ricerca collettiva.

La durata massima del soggiorno all'interno della Comunità europea è di 4 settimane; l'importo massimo di ogni singola borsa sarà di 1.500 ECU (l'u.c. corrisponde a L. 1367,40) per i programmi individuali e di 8.000 ECU per quelli di gruppo.

Le domande, che debbono comprendere un programma di visite ben articolate ad un numero illimitato di istituti, debbono essere redatte a macchina sul formulario ufficiale che può essere richiesto all'«Office de Coopération en Education» - 51, rue de la Concorde - téléf. 00322/5121734 - B - 1050 Bruxelles - ed inviate direttamente a tale indirizzo e, per conoscenza, alla Direzione scrivente entro il 15 giugno 1984.

Roma, 8 novembre 1983

Ministero della Pubblica Istruzione - Direzione Generale per l'Istruzione Universitaria - Div. VIII

Lettera circolare sulle prestazioni professionali e le collaborazioni scientifiche retribuite

Con la nota sopraindicata la S.V., nel mentre ha segnalato allo scrivente la imminente adozione di taluni atti normativi attuativi del D.P.R. n° 371/82 (art. 104) e del D.P.R. n° 382/80 (art. 66), già peraltro predisposti dallo I.U.S.A., ha rappresentato a questo Ministero l'esigenza di definire taluni impegni relativi all'affidamento a terzi di incarichi professionali resi per lo svolgimento di attività di ricerca, finanziata da questo stesso Ministero con i fondi di cui all'art. 65 del decreto presidenziale n° 382/80.

In relazione a tale specifico aspetto, la S.V. ha richiesto l'avviso dello scrivente precisando, nei termini generali, le modalità di affidamento a terzi dello svolgimento delle attività professionali in oggetto indicate.

Ciò premesso, corre l'obbligo a questo Ministero di rilevare, in via preliminare, che la materia sottoposta all'esame ha formato oggetto di previsione normativa in sede di emanazione del Regolamento generale di amministrazione e contabilità, approvato con Il già citato D.P.R. n° 371 del 1982.

Il penultimo e ultimo comma dell'art. 70 del predetto regolamento, infatti, vietano agli Atenei di procedere a spese per l'affidamento a terzi di compiti istituzionalmente attribuiti a personale dipendente dall'università. Di contro, consentono, negli altri casi, di instaurare rapporti di natura professionale in conformità, peraltro, ad un apposito regolamento emanato dal Rettore.

Nella soggetta materia, lo scrivente, già ebbe a rilevare (C.M. n° 395 del 27.11.1982) che nel regolamento innanzi citato dovevano essere previste e appositamente regolate quelle ipotesi di carattere contingente ed eccezionale che consentissero all'università di avvalersi di prestazioni d'opera professionale; talché risulta agevole, sulla base di quanto dalla norma specificato, poter individuare in quali casi l'instaurazione di detti rapporti possa considerarsi legittimo e quindi andare esente da eventuali censure.

Preme innanzitutto segnalare che la disposizione ultima citata impone in primo luogo l'adozione di un atto normativo a contenuto generale, adottato dal Consiglio di Amministrazione ed emanato da Rettore, nel quale siano regolate le fattispecie di cui trattasi, quanto ai presupposti, alle modalità di svolgimento del rapporto ed ai controlli successivi e generali.

Con particolare riferimento al primo aspetto è appena il caso di segnalare, conformemente a prounce consolda-

te della Corte dei Conti, che per principio generale di diritto le amministrazioni e gli enti pubblici debbono utilizzare per l'assolvimento dei compiti di istituto il proprio personale e la propria organizzazione, l'uno e l'altra a ciò, appunto, preordinati. A ciò è peraltro consentito derogare, mediante affidamento ad estranei di incarichi di consulenza, solo in casi eccezionali, all'uopo idoneamente motivati, quando particolari incombenti non possano essere assolti dal personale dipendente e sempre per limitato periodo di tempo, sempre in via eccezionale prorogabili.

Quanto al secondo aspetto, propriamente concernente le modalità di svolgimento della prestazione e l'individuazione del terzo, si ritengono idonee le indicazioni fornite dalla S.V. ai punti 2, 3 e 4 della nota che si riscontra, mentre il punto 5, relativo alla attestazione di regolare esecuzione della prestazione andrebbe armonizzato con le disposizioni di cui all'art. 56 del richiamato D.P.R. n. 371/82.

Un problema, peraltro, delicato suscita, segnatamente ai presupposti, la legittimità o meno dell'instaurazione di rapporti di collaborazione a titolo oneroso per lo svolgimento di attività direttamente o indirettamente connesse alla ricerca scientifica.

Posto che l'enunciato di cui all'art. 65 del D.P.R. n. 382/80 qualifica espressamente l'università quale «sede primaria della ricerca scientifica», in tal modo riconoscendo agli Atenei una particolare attitudine, quanto a mezzi e a personale, a svolgere attività di ricerca pura o applicata, nonché per conto di terzi (art. 66), rileverebbe una insanabile discrasia il voler riconoscere o surrettiziamente consentire il ricorso a prestazioni di estranei all'università per il perseguimento di quelle attività di ricerca scientifica propriamente detta; ciò indubbiamente risulta in armonia con l'enunciato della suprema Magistratura del controllo, opportunamente trasfuso nel penultimo comma del menzionato art. 70 del Regolamento generale di contabilità.

Di contro sembrerebbe potersi ammettere l'instaurarsi di rapporti di collaborazione laddove l'oggetto di controllo sia Individuabile in prestazioni rese da estranei all'università e non propriamente rientranti nelle attribuzioni del personale dipendente.

Nelle suespresse considerazioni è l'avviso di questo Ministero in ordine a quanto segnalato dalla S.V., tenuto conto del menzionato orientamento della Corte dei Conti e della vigente normativa in materia.



LIBRI

a cura di Raffaello Masci

Guida alla facoltà di architettura

a cura di *Giorgio Ciucci*, Bologna, *Il Mulino*, 1983, 232 pp., L. 12.000

Guida alla facoltà di ingegneria

a cura di *Filippo Ciampolini* e *Rinaldo Troili*, Bologna, *Il Mulino*, 1983, 384 pp., L. 15.000

Guida alla facoltà di agraria

a cura di *Mario Pagella* e *Alberto Matta*, Bologna, *Il Mulino*, 1983, 181 pp., L. 12.000

Anno nuovo guide nuove: uno slogan che certamente vale per la casa editrice bolognese *Il Mulino* che con la collana dedicata alle guide alla facoltà non solo ha imboccato un filone editorialmente redditizio, ma ha coperto una grave lacuna nel campo dell'orientamento nella scuola.

Dopo sei guide ad altrettante facoltà (di tre di queste ci siamo occupati in un precedente numero della rivista) giungono in libreria quelle riservate alle facoltà di Architettura, Ingegneria e Agraria.

La «Guida alla facoltà di architettura» è stata curata dal Prof. Giorgio Ciucci, docente nell'Università di Venezia, e si articola secondo il *cliché* ormai consolidato per l'intera collana e che muove dalla considerazione che lo studente non conosce assolutamente nulla del mondo universitario: tiene conto cioè del non-orientamento che vige nelle scuole superiori italiane. Comincia dunque con l'espone l'organizzazione dell'università e la sua struttura, per passare poi alla posizione degli studenti e dei docenti nel suo ambito e alla composizione degli studi in senso generale: dall'immatricolazione fino al dottorato di ricerca. Segue uno spaccato della facoltà: la sua articolazione, la sua storia spesso molto tormentata e che in un recente passato ha rischiato di travolgerla e di dequalificarla, la sua dinamica interna, volta a rispondere alle nuove esigenze connesse con le tecnologie più avanzate e relazionate ad una società dai rapidi processi storici.

Nel merito degli studi di architettura entrano i capitoli 3° e 4° (affidato, quest'ultimo, a Paolo Ceccarelli) che affron-

tano il problema della formazione dell'architetto e del laureato in pianificazione territoriale e urbanistica, rispettivamente, fornendo preziose indicazioni in materia di piani di studio e di orientamento didattico in generale.

Specialisti intervengono poi nel presentare i singoli campi di interesse, che interagiscono nell'ambito dell'architettura e dell'urbanistica, conducendo lo studente a scoprire le articolazioni di questo microcosmo, presentandogliene le difficoltà e l'utilità culturale e professionale, senza tralasciare indicazioni di carattere metodologico e didattico indispensabili per affrontare uno studio organico e senza i traumi del passaggio scuola superiore-università.

Il copione prevede quindi un ampio discorso sugli sbocchi occupazionali: argomento verso cui gli studenti puntano una grande attenzione e che costituisce un elemento di orientamento che sta assumendo un rilievo sempre maggiore in relazione alla generale situazione occupazionale. Viene esaminato il vasto panorama della libera professione nei suoi settori tradizionali e in quelli nuovi o emergenti, senza tacere le difficoltà che un neolaureato incontra nell'intraprendere questa strada; quindi vengono passati in rassegna i vari settori, pubblici o privati, in cui l'architetto (o meglio il laureato in architettura) può trovare un domani, sempre tenendo conto della vasta trasformazione che la professione sta conoscendo e della conseguente instabilità del panorama professionale.

La *Guida alla facoltà di ingegneria*, curata dai professori Filippo Ciampolini e Rinaldo Troili dell'Università di Bologna, si presenta come un mattone di quasi 400 pagine, giustificate dal fatto che la facoltà presenta 17 corsi di laurea distinti e uno spettro di discipline attinenti che investe praticamente tutto il dominio delle scienze pure e di quelle applicate; ragion per cui la guida si articola in forma originale e addirittura propone diversi itinerari di lettura a seconda dell'interesse specifico dello studente-lettore.

Saltato a piè pari il consueto discorso introduttivo all'università (per ovvie ra-

gioni di spazio, dobbiamo ritenere) si spiega allo studente la natura, il profilo e le finalità di questo grosso settore del mondo universitario, privilegiando un discorso più organizzativo-strutturale che non didattico o orientativo, rimandando il tema, nelle sue linee generali, all'ultimo capitolo, dove specialisti tracciano alcune indicazioni specifiche sui vari insegnamenti o campi di interesse, cui lo studente farà bene a stare dietro in quanto o costituiscono le basi portanti della preparazione dell'ingegnere oppure assecondano delle tendenze fortemente attivate nell'ingegneria contemporanea, in corrispondenza al mutamento della figura dell'ingegnere nella dinamica del mondo del lavoro.

Il corpo centrale della guida è comunque costituito da una serie di itinerari analitici all'interno dei vari corsi di laurea, ciascuno dei quali è — in una certa misura — una guida di se stesso, in quanto presenta le caratteristiche del corso nei suoi aspetti didattici e organizzativi, e ne propone le prospettive professionali che, per gli ingegneri, sono sempre molto ampie e tendenti ad invadere terreni finora interdetti ai tecnici: per esempio quello del *management*, delle pubbliche relazioni aziendali, dell'organizzazione del lavoro. In relazione a questi mutamenti interni alla professione dell'ingegnere vengono indicati gli itinerari di studio e di preparazione anche extra-universitaria da percorrere per correggere le eventuali inadeguatezze della struttura didattica vigente, che difficilmente riesce a tenere il passo in un campo a così alto potenziale dinamico.

I professori Mario Pagella e Alberto Matta, dell'ateneo torinese, sono i curatori della *Guida alla facoltà di agraria*. Facoltà con cinque corsi di laurea (scienze agrarie, scienze forestali, scienze delle preparazioni alimentari, agricoltura tropicale e subtropicale, scienze della produzione animale) è tra quelle diventate di moda negli ultimi tempi, dopo la caduta dei miti di scienze politiche (mito di matrice sessantottesca) e di quello di medicina che ha prodotto troppi disoccupati.

La facoltà ha conosciuto un grande afflusso di studenti soprattutto nei corsi di laurea in scienze agrarie e in scienze forestali. Dopo aver fatto riferimento alle vicende di questa facoltà e ai suoi nuovi corsi di laurea, la guida mette in guardia gli studenti da ogni possibile tentazione bucolicheggiante presentando la natura estremamente esigente degli studi che conoscono una componente teorica e una applicativa e che, per campo d'interesse, spaziano dal dominio della biologia a quello dell'economia, dalla chimica alla meccanica applicata all'agricoltura.

Sulle singole discipline «portanti» intervergono degli specialisti che nell'esposizione della materia ne stabiliscono la relazione con il corso di laurea, ne suggeriscono gli elementi di massima considerazione da parte dell'agronomo, e ne prospettano una metodologia di studio.

Un discorso a parte viene fatto sui singoli corsi di laurea, differenti non solo per l'adesione degli studenti iscritti e per data di nascita, ma caratterizzati da orientamenti di studio tendenti a privilegiare settori differenti e, cosa molto importante, affacciati su ambiti professionali dal diverso futuro. Agli sbocchi occupazionali è dedicato un ampio capitolo che passa in rassegna le professioni tradizionali connesse con la facoltà e accessibili, in varia misura, a tutti i laureati, presentandone le evoluzioni recenti e la diversa possibilità di futuro. Vengono quindi setacciati il settore pubblico e quello privato, posti in relazione con le vigenti politiche nazionali, comunitarie e internazionali sui temi dell'agricoltura, dell'alimentazione, dell'ambiente e della cooperazione allo sviluppo.

Maggiori cautele i curatori hanno dimostrato sul futuro occupazionale dei laureati in agricoltura tropicale e subtropicale, in quanto a tutt'oggi non esistono laureati in questo corso.

Les politiques d'enseignement supérieur des années 80

Conférence Intergouvernementale OCDE 12/14 Octobre 1981, OCSE, Parigi, 1983, 302 pp., 95 F

Escono a due anni di distanza i risultati della conferenza promossa dall'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, che raccoglie i maggiori paesi industrializzati) e tenuta presso la sede parigina dell'Organizzazione dal 12 al 14 ottobre 1981, sul tema «Le politiche di insegnamento universitario negli anni '80».

Il volume, diffuso dall'Organizzazione, non riporta gli atti della Conferenza ma una sintesi che raccoglie sistematicamente e in forma organica i risultati delle prolusioni tenute e dei gruppi di lavoro che hanno affrontato i temi e i problemi del mondo universitario nella prospettiva più ampia di una politica della ricerca e dell'istruzione superiore. L'insegnamento universitario ha conosciuto dalla fine della Seconda Guerra Mondiale un immenso sviluppo in tutti i paesi OCSE, ma all'inizio degli anni '80 questo decollo che appariva inarresta-

bile ha presentato delle incertezze, dovute a scelte politiche non sufficientemente valutate nelle loro implicazioni e nelle loro mutue relazioni con l'intero tessuto sociale, per cui, di fronte all'università degli anni ottanta, si presentano minacciosi interrogativi cui la Conferenza ha cercato di dare una parola di chiarezza se non una traccia di soluzione.

La preoccupazione primaria è persa ai partecipanti quella di salvaguardare l'intrinseca vitalità dell'insegnamento superiore che rischia un declassamento, minacciato come è da difficoltà finanziarie (i temi del finanziamento dell'istruzione universitaria hanno trovato grande attenzione nel corso della Conferenza) e da una brusca contrazione delle prospettive professionali per i laureati (una contrazione più modesta se relazionata alle chances occupazionali dei titoli di studio inferiori, ma pur sempre preoccupate in quanto fa scendere l'immagine dell'università come traguardo di una carriera di studio cui corrisponde un corrispettivo in termini di occupazione). A tutto questo si aggiunga una minore attrattiva che l'istruzione superiore esercita non solo sugli studenti ma anche sui ricercatori e sui docenti.

Ci si trova, in definitiva, di fronte ad una crisi che richiede un ripensamento e un aggiustamento del tiro. In questo senso la pubblicazione dell'OCSE propone ampie e documentate riflessioni di sicura utilità.

La prima parte del volume si fonda sulla falsariga tracciata dal Segretariato dell'Organizzazione come base di analisi ed è stata scritta riportando i risultati cui si è giunti nel corso della Conferenza stessa. Il tema è quello dell'insegnamento superiore nel contesto degli anni '80: si tratta del problema dell'accesso all'insegnamento superiore, dei rapporti tra università e entrata nella vita attiva, del finanziamento degli studi e delle politiche da seguire in materia. La seconda parte, curata soprattutto dalla Dott.ssa Dorotea Furth per conto del Segretariato, è centrata soprattutto sull'analisi dell'evoluzione del sistema di insegnamento e le strutture attualmente vigenti viste alla luce delle trasformazioni avvenute negli anni '70; ma il grosso di questa seconda parte affronta il tema spinoso dell'accesso all'università con i problemi connessi della selezione degli accessi, al numero programmato, al diritto allo studio e agli aiuti finanziari agli studenti.

In chiusura una consistente appendice di carattere statistico.

RIVISTE

CRE - Information

Trimestrale della Conferenza Permanente dei Rettori delle Università Europee, Ginevra, n. 63, 3/1983

Il corpo centrale del fascicolo è costituito dalla 25° Conferenza dei Rettori, sul tema «Le relazioni esterne dell'università». Come organismo complesso che raggruppa le autonomie delle cattedre,

dipartimenti e facoltà, solo raramente l'università esprime con chiarezza il senso di una volontà unica quanto al suo ruolo, attuale e potenziale, in seno alla società. Come istituzione, essa è uno dei partecipanti all'insieme dei rapporti sociali, insieme ai mezzi di comunicazione di massa, alla pubblica amministrazione, al mondo dell'economia e dell'industria. Il suo atteggiamento nei loro riguardi influenza, più o meno direttamente, l'atteggiamento di tutti gli altri. Di fronte all'evidenza di questo insieme di relazioni più o meno privilegiate, la CRE ha dedicato la sua 25° Conferenza allo studio della politica esterna dell'università.

In preparazione di tale incontro, 17 università di 9 paesi hanno inviato dei resoconti relativi a campi molto diversi: per alcune università le relazioni esterne sono scambi e gemellaggi con università straniere; altre le vedono in termini di dialogo con l'industria; altre insistono sul valore dell'educazione permanente; altre, infine, concentrano i loro sforzi sullo sviluppo dei rapporti con l'opinione pubblica attraverso i mass-media. Alcune di esse poi propongono una visione integrata di tutti questi elementi, per farne una vera e propria politica di relazioni esterne.

La relazione conclusiva del rettore dell'Università di Bergen O. Oyen è incentrata su alcuni punti chiave, emergenti dall'esame delle varie situazioni presentate dalle diverse università. Le difficoltà che le università incontrano al di fuori del loro ambito possono — e debbono — divenire occasione di coesione interna: un certo grado di tensione è uno stimolo per le attività. Il mutamento sempre più rapido che contraddistingue le varie realtà comporta anche per le università una modifica di fisionomia e di ruolo, e della stessa anima dell'università. A questa si pongono obiettivi a breve e lungo termine, e una molteplicità di compiti che vanno dalla produttività alla ottimizzazione delle risorse, dalla adozione di nuove tecniche di insegnamento alla riduzione delle spese, dall'allargamento delle frontiere della scienza alla risposta alle esigenze del mercato del lavoro... mentre la soluzione di molti problemi relativi alla vita interna delle università sembra incompatibile con un mantenimento soddisfacente delle relazioni esterne. Da una parte si rimprovera all'università di essere una torre d'avorio, dall'altra le si chiede di esserlo.

La relazione conclusiva affronta anche altri aspetti della problematica delle università nei confronti dell'ambiente esterno: rigidità di struttura e necessità di decisioni efficaci; reclutamento ed età del corpo docente; disinteresse o cattiva informazione da parte dei mass-media; rapporto tra discipline tecnologiche e scientifiche; cambiamento della domanda da parte degli studenti; ricerca fondamentale e ricerca applicata, ecc. Sembra necessario, perché le università possano adempiere al loro ruolo di sostegno della società nel risolvere i gravi ed urgenti problemi che le si presentano, che si formino politiche attive per incorporare e integrare la ricerca applicata nella normale ricerca di base e nell'attività didattica.

Altre relazioni pubblicate integralmente nel fascicolo sono quella di B. Vittoz, di Losanna, dal titolo «Verso nuovi equilibri nel sistema delle relazioni esterne dell'Università»; di M. Buschbeck di Monaco, su «L'Università vista dall'esterno» e di S. Helmfrid di Stoccolma, sul tema «Le relazioni esterne dell'Università. Il ruolo del capo esecutivo: possibilità e limiti».

Un ampio dossier contiene gli estratti delle inchieste sulle relazioni esterne delle università che hanno preparato la Conferenza; sono presenti le Università di Liverpool, Barcellona, Kiel, Rotterdam, Juopio, Mostar con interessanti contributi.

Chiudono il fascicolo le consuete rubriche Vita della CRE, Attività e iniziative, Notizie dei soci.

Sabina Addamiano

«AMERICAN EDUCATION»

maggio 1983

Il declino dell'istruzione americana negli anni '60 e '70

di Andrew Oldenquist

Le cause che, negli anni '60 e '70, hanno determinato il progressivo declino dell'istruzione impartita dal sistema scolastico pubblico americano sono analizzate, in questo articolo, dal Prof. Oldenquist, docente di filosofia all'Università dello Stato dell'Ohio.

Egli addebita i dati sconcertanti rilevati dai «Tests di Attitudine Scolastica», relativi sia alla scuola secondaria che primaria, al profondo mutamento verificatosi in quel periodo nella concezione della natura e degli scopi dell'insegnamento.

Un individualismo portato all'eccesso, la supremazia dell'interesse personale sul bene collettivo, delle emozioni sul sapere e sull'intelletto e, soprattutto, un relativismo che si poneva contro il principio, considerato stigmatizzante, che un individuo potesse riuscire in qualcosa meglio di un altro, furono le idee che, provenienti principalmente dalle menti e dalle voci dei professori universitari di pedagogia e da un certo numero di scienziati, influenzarono profondamente i giovani insegnanti, determinandone il loro operato nelle scuole pubbliche. La politica a livello didattico, infatti, fu quella di considerare ogni tipo di 'test' e esame come un autentico male che, creando dei vincitori e dei vinti, una élite, in definitiva, impedisce di raggiungere il rispetto di se stessi.

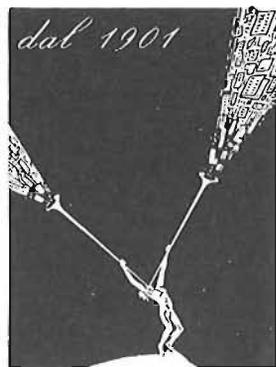
Non a caso, parallelamente a questa tendenza nelle scuole, in tutte le facoltà universitarie e, in particolar modo, in quelle di didattica, si verificava, nel corso di questi anni, una inflazione di votazioni alte. Il concetto di 'élite', sottolinea il Prof. Oldenquist, era stato male interpretato, confondendo quello implicito nell'idea di 'privilegio arbitrario' con quello più semplice implicato dall'idea di 'standards', relativi alle cose e agli individui. Le nuove idee erano, quindi, contro il voto che doveva essere personalizzato; contro le punizioni che avrebbero danneggiato l'«amor proprio»; contro l'apprendimento di un sa-

pere fattuale in favore della libera espressione e di una risposta critica ai semplici fatti e nozioni; contro l'«istruzione cognitiva» in generale per una istruzione «affettiva» che umanizzasse la scuola. Il Prof. Oldenquist fa quindi rilevare che la creatività e la saggezza non sono nemiche dei 'fatti', anzi, esse nascono sulla base della loro conoscenza, della disciplina e del rigore scientifico. Egli sostiene, inoltre, che la sostituzione dei valori collettivi dei decenni precedenti con quelli individuali degli anni '60, corrisponde alla eccessiva reazione americana alla discriminazione, alle rivolte razziali e alla guerra impopolare del Vietnam. Il fine educativo del 'sociale' era in crisi e fu abbandonato per quello del 'sentirsi bene con se stessi'.

Gli effetti più negativi di queste idee si ebbero sulle minoranze, i cui studenti avevano naturalmente più bisogno di aiuto degli altri e, in massima parte, non

avevano la possibilità di frequentare scuole private. Sotto la spinta della serbilitazione ai diritti delle minoranze e in nome del relativismo, gli educatori preferirono non imporre un'etica di lavoro ai loro alunni né pretendere, con l'autorità, abitudini come la puntualità, l'accuratezza nell'esecuzione dei compiti, credendo di conferire dignità allo stile di vita dei ghetti e alla lingua in essi parlata (il Black English). Hanno così conservato il loro sistema di valori, in pratica, hanno svolto una politica razzista, formando dei cittadini che non sono competenti, né produttivi, né tantomeno membri 'relativamente soddisfatti' della loro società. In ultima analisi, osserva il Prof. Oldenquist, se i sostenitori del relativismo hanno fallito nell'inserire la popolazione nera nei ghetti nella loro società, è perché non hanno avuto fiducia nella sua cultura e moralità.

Emilia Fattibene

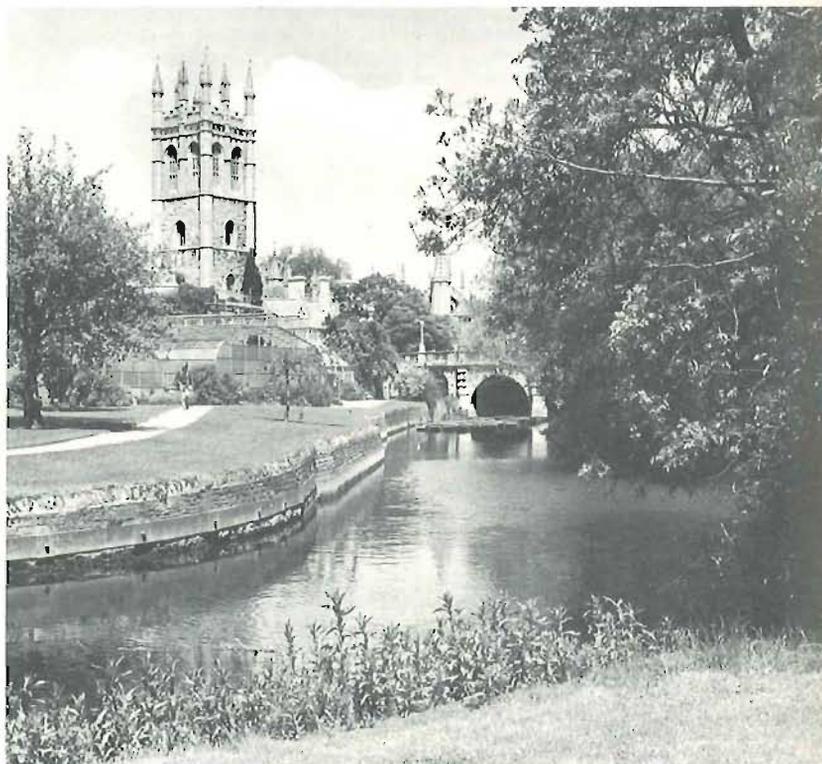


L'ECO DELLA STAMPA®

ritagli da giornali e riviste
direttore: Ignazio Frugiuete

Vi tiene al corrente di ciò
che si scrive sul Vostro conto

Per informazioni:
Tel. (02) 710181 723333





BIBLIOGRAFIA

FORMAZIONE PERMANENTE

1. Abrahamson, K. *Adult Learners in Post-secondary Study Programmes. Risk-students or Resource in students?* In: *R&D for Higher Education*, Stockholm, no. 8, 1979.
2. Abrahamson, K.; Rubenson, K. *L'enseignement supérieur et la «génération perdue» - commentaires sur les étudiants adultes, les idéaux de connaissance et de design éducationnel dans l'enseignement post-secondaire*. Contribution pour une conférence IMHE/OCDE, Paris, 1981.
3. Abrahamson, L.; Nilsson O.; Rubenson, K. *Recurrent Education - Ideals and Realities in the Swedish System of Higher Education*. Stockholm, Department of educational research, Institute of Education, 1979.
4. *Adult Education in the Context of Lifelong Education*. Paris, Unesco, 1972 (CONFEDAD/5).
5. Barak, R.J.; Mc Cannon, R.S. (ed.) *Learning in an Open Society: Credit for Experience. Conferences on Non-Traditional Study*. Washington, 1975 (Serie no. 1).
6. Biedenbach, J.M. *Media-based Continuing Engineering Education*. In: *Engineering Education*, Washington, Vol. 86, no. 8, 1978.
7. Blaug, M.; Mace, J. *Recurrent Education - the New Jerusalem*. In: *Higher Education*, Amsterdam, Vol. 6, no. 3, 1977.
8. Carrier, H. *L'éducation permanente démocratisera-t-elle l'université?* In: *Perspectives*, Paris, vol. 9, no. 1, 1979.
9. Centre pour l'innovation et la recherche dans l'enseignement (CER-RI). *L'éducation récurrente: une stratégie pour la formation continue*. Paris, OCDE, 1973.
10. Centre pour l'innovation et la recherche dans l'enseignement (CER-RI). *L'éducation récurrente: tendances et problèmes*, Paris, OCDE, 1975.
11. Cohen, W.J. *Lifelong Learning. A Definition and a Challenge*. In: *Educational Leadership*, Vol. 33, no. 83, 1975.
12. Conseil de l'Europe. *L'éducation permanente. Un cadre pour l'éducation récurrente*. Strasbourg, 1975.
13. Conseil de l'Europe. *Education permanente. Travail de consolidation de l'évaluation de projets pilotes dans le domaine de l'éducation permanente*. Strasbourg, 1977.
14. Dave, R.H. (ed.) *Foundations of Lifelong Education*. Oxford, Pergamon, 1976.
15. Edelstein, F. *A Guide to Operating an Off-Campus College Work-Study Program*. Washington, 1975.
16. Gareth, W. *Vers l'éducation permanente; un nouveau rôle pour les institutions d'enseignement supérieur*. Paris, Unesco, 1977.
17. Gass, J.R. *L'éducation récurrente - une solution pour la crise de l'enseignement*. In: *L'Observateur de l'OCDE*, Paris, no. 64, 1973.
18. Giscard d'Estaing, O. *L'éducation permanente dans le vie économique*. In: *Education permanente*, Paris, Vol. 42, 1978.
19. Glaser, R. *Adaptive Education; Individual Diversity and Learning*. Holt, Reinhart Winston, New York, 1977.
20. Gross, R. *The Lifelong Learner*. New York, 1977.
21. Hawes, H.W.R. *Lifelong Education, Schools and Curricula in Developing Countries*. München, UIE, 1975.
22. Hummel, C. *L'éducation d'aujourd'hui face au monde de demain*. Paris, Unesco, 1977.
23. Hyink, B.H. *Focus on Cooperative Education*. Fullerton, California State University, 1979.
24. Jourdan, M. *Recurrent Education in Western Europe*. Windsor, the NFER-Nelson Publishing Company, 1981.
25. Kershaw, N.F.; Williams, G.L. *Active Learning - A Guide to Current Practice in Experiential and Participatory Learning Commissioned*, par F.E.U. Lancaster, Institute for Research and Development in Post Compulsory Education, University of Lancaster, 1979.
26. Kim, L. *Admission plus large à l'enseignement supérieur en Suède*. Paris, Institut d'Education de la Fondation Européenne de la Culture, 1980.
27. King, E.J.; Moor, C.H.; Mundy, J. *Post-Compulsory Education I: A New Analysis in Western Europe, and Post-Compulsory Education II: The Way Ahead*. London and Beverly Hills. Sage Publications, 1974/75.
28. Klus, J.P.; Jones, J.A. *Continuing Education Around the World*. In: *Engineering Education*, New York, vol. 66, no. 8, 1978.
29. Kurland, N.O. *A National Strategy for Lifelong Learning*. In: *Phi delta Kappan*, vol. 59, no. 6, 1978.
30. Lenhardt, G. *Problems in Reforming Recurrent Education for Workers*. In: *Comparative Education Review*, Chicago, vol. 22, no. 3, 1978.
31. Lundgren, U.P. *Education as a Context for Work. Reports on Education and Psychology*. Stockholm, Institute of Education, Department of Educational Research, 1981.
32. Lupton, D.K. *A nomenclature for Experimental Education*. In: *Alternative Higher Education*, New York, vol. 3, no. 3, 1979.
33. Nordic Council of Ministers, Secretariat for Nordic Cultural Cooperation. *Recurrent Education in the Nordic Countries*. Stockholm, 1977.
34. Purvis, J. *Some Problems of Teaching and Learning within the Open University*. In: *Educational Research*, vol. 21, no. 3, 1979.
35. Rosenberg, M.J. *Preparing Training Specialists for Business, Industry and Government: Opportunities for Education*. In: *Educational Technology*, Englewood Cliffs, Vol. 20, no. 10, 1980.
36. Rubenson, K. *Participation dans l'éducation récurrente: compte-rendu de recherche*. Paris, CER/OCDE, 1977.
37. Sacks, H. *Flexistudy - An Open Learning System for Further and Adult Education*. In: *British Journal of Educational Technology*. Oxford, vol. 11, no. 2, 1980.
38. Sandberg, A. *Les ordinateurs séparant l'homme et le travail*. Arbetslivscentrum, Stockholm, 1979.
39. Skager, R. *Lifelong Education and Evaluation Practice*. Oxford, Pergamon Press, 1978.
40. Stoikov, V. *Economie de l'éducation et de la formation récurrente*. Genève, 1975.
41. Unesco. *L'éducation permanente et les ressources universitaires*.

Programmazione e autonomia universitaria: questo il tema della rubrica «Il Trimestre». Con l'intervento di Zuliani compiamo un viaggio — illustrato nelle più piccole svolte oltre che per tappe miliari — nell'Italia della programmazione universitaria: ed ecco i presupposti, ma soprattutto le procedure, ed i primi effetti registrati dal piano biennale.

Con De Rita guardiamo già oltre la singola risposta legislativa e la contingente realizzazione di un piano. Non basta effettuare il coordinamento delle risorse ed una graduale ricomposizione del frammentario: a fronte di una realtà viva e policentrica come quella del nostro mondo occorre che l'università sia investita delle capacità di creare e irradiare nuova cultura. La razionalizzazione del servizio non è che il presupposto per poter fondare un'offerta culturale innovativa, adeguata alla dinamica dell'attuale società. Dopo lo sguardo ad alcune esperienze comunitarie — in un attento saggio di Ute Lindner — il dibattito italiano si riapre. Rispondono, sfaccettando nei suoi diversi risvolti il problema autonomia/programmazione — tra endiadi, antinomia, giustapposizione — alcune personalità di punta della cultura italiana: da Giuseppe Montalenti ad Ernesto Quagliariello; da Carmine Alfredo Romanzi a Giorgio Petrocchi; da Guido Marco Rey a Vincenzo Cappelletti. Mentre altri contributi (primo nell'ordine quello di Sebastiano Genovese) continuano a richiamare l'attenzione dei lettori di UNIVERSITAS sul potenziale più dirompente della vita accademica — la ricerca considerata non solo come puro fatto burocratico, ma come ansia totale di conoscere il nuovo — dall'angolo visuale dell'attività amministrativa Alberto Barettoni Arleri affronta il nodo del suo finanziamento e delle possibili fonti integrative o alternative.

Il dialogo euroafricano e la cooperazione interuniversitaria vista dall'altro versante: ce ne ripropone un'ipotesi concettuale Asavia Wandira dall'Uganda, mescolando nel suo intervento esperienze e suggerimenti concreti, per una reciprocità che sia tale anche di fatto oltre che di principio. La dimensione planetaria si compie nell'exkursus, da un angolo all'altro delle università del mondo, sulle scuole di giornalismo: quasi a sfatare il luogo comune del giornalista autodidatta. Il ritaglio di spazio dedicato alle cronache congressuali è dedicato a tre meeting significativi — quelli di Strasburgo, Siena, Urbino — ovvero: U 2000, il diritto allo studio nel contesto regionale, l'integrazione culturale italo-tedesca. In un numero che, come questo, ha inteso irradiarsi sui più diversi fronti — da quello sociologico a quello delle strategie politiche per l'università, da quello interno a quello della cooperazione allo sviluppo — non poteva mancare il linguaggio delle cifre: quello che fa da protagonista nella perlustrazione — tramite questionari — dell'Università di Magistero a Palermo. Dietro e al di là dei grandi temi sul tappeto emerge ancora una volta la necessità di aderire al concreto vissuto degli studenti.