

# UNIVERSITAS

STUDI E DOCUMENTAZIONE DI VITA UNIVERSITARIA

# 12

Anno V  
aprile-giugno 1984  
Fratelli Palombi Editori

*Sperimentazione accademica  
e mondo del lavoro*

Falcucci/Dadda/Prodi/Delai

*I policlinici universitari*

Bompiani

*Scienze politiche. Indagine campione*

Scaramozzino

*Il turnover dei docenti*

*Le «Grandes Ecoles»*

*Professionalità a misura d'uomo*

*Note fiscali*





#### 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 LUMENCO  
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) 6381 177-632595

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

### L TRIMESTRE/Sperimentazione universitaria e mondo del lavoro

Una strategia di rinnovamento <i>di Franca Falcucci</i>	5
curricula accademici <i>di Luigi Dadda</i>	9
Alla luce delle esigenze produttive <i>di Romano Prodi</i>	19
La cultura dell'innovazione <i>di Nadio Delai</i>	25

### NOTE ITALIANE

Il turnover dei docenti <i>di Claudio Bosi, Enrico Carbonetti, Giuliana Matteocci, Giancarlo Orioli</i>	31
Policlinici universitari, «complessi università-ospedale» e servizio sanitario nazionale <i>di Adriano Bompiani</i>	37

### DIMENSIONE MONDO

L'università in Portogallo <i>di E. Marçal Grilo e M. Carmelo Rosa</i>	48
Les Grandes Ecoles <i>par Josiane Serre</i>	56

### RASSEGNA

I giovani e la realtà occupazionale	63
-------------------------------------	----

### ORGANISMI INTERNAZIONALI

Consiglio d'Europa. Progetto di raccomandazione sulla situazione degli studenti stranieri — OCSE. Università e industria - Rapporto sulla politica educativa italiana — UNESCO. Quattordici programmi per un quinquennio

### II DIBATTITO

Per una nuova cultura del lavoro <i>di Franco Palmieri</i>	69
---	----

### A proposito di autonomia e programmazione

Un atteggiamento di creatività <i>di Gino Martinoli</i>	72
--	----

Sistematicità e coerenza <i>di Vinicio Villani</i>	74
---	----

### L'ANGOLO DELLE RICERCHE

Il percorso professionale di una leva di laureati in scienze politiche <i>di Pasquale Scaramozzino</i>	76
---	----

### CRONACHE CONGRESSUALI

Nuovo respiro alla cooperazione interuniversitaria <i>di Roberto De Antoniis</i>	83
<i>I prossimi rendez-vous</i>	84

### COMMENTI DI GIURISPRUDENZA

<i>a cura di Ida Mercuri e Guido Romano</i>	85
---	----

### ATTIVITA' PARLAMENTARE E AMMINISTRATIVA

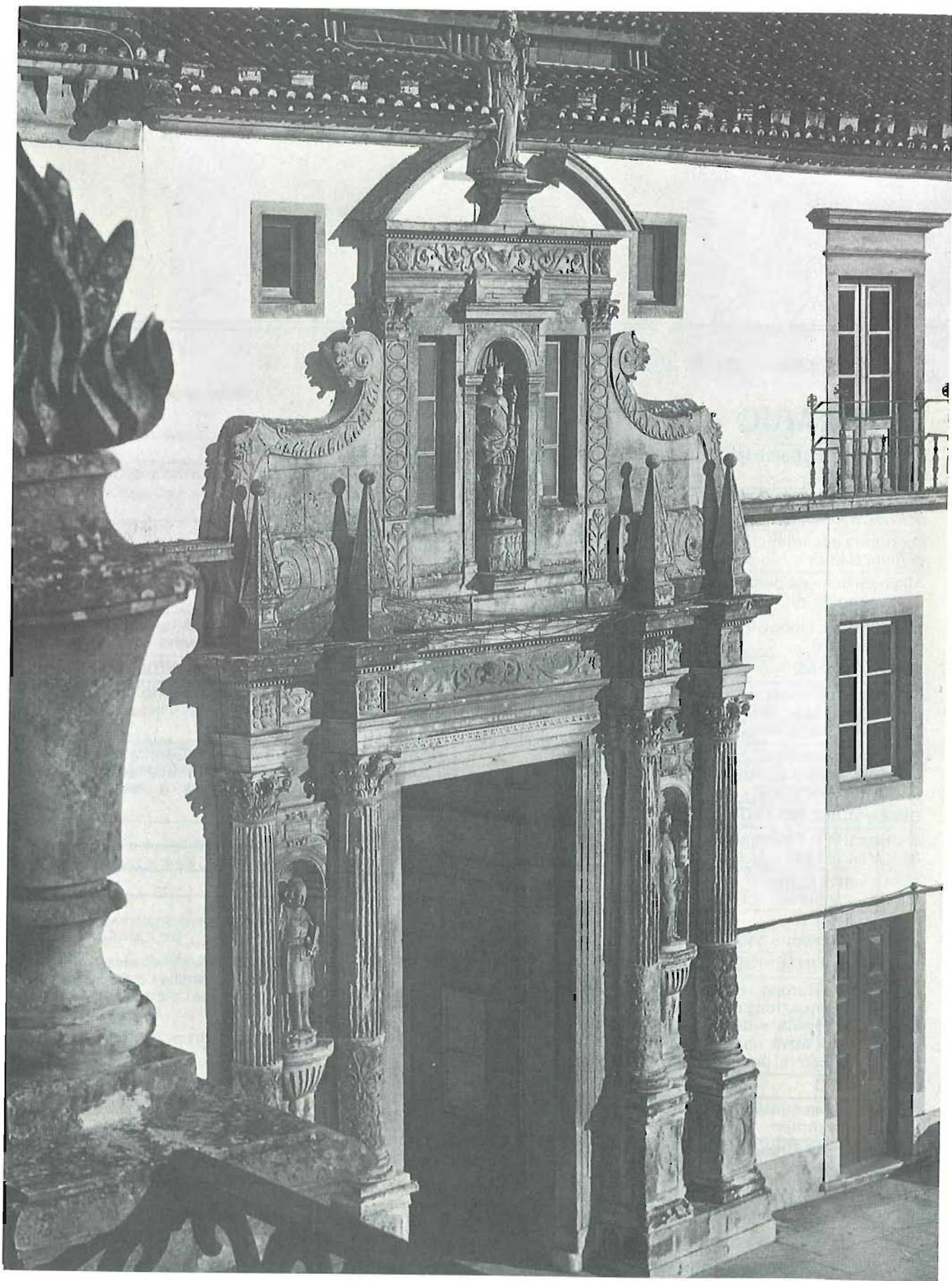
Il patrimonio delle università dal punto di vista fiscale <i>di Raffaele Siani</i>	87
---	----

DOCUMENTAZIONE/Consiglio d'Europa: corsi intensivi europei di 3° ciclo destinati a laureati, ricercatori, specialisti (circolare n. 948 del 7.5.84)	89
---	----

### BIBLIOTECA APERTA

LIBRI	91
RIVISTE	94

Le fotografie di questo numero illustrano l'Università di Coimbra (Portogallo)



*«La sperimentazione organizzativa e didattica nell'università»: è stato questo il tema del Convegno Nazionale che si è tenuto a Villa Mondragone il 20 marzo 1984. Ma gli interventi — riportati da UNIVERSITAS — hanno puntato, al di là del circuito interno dell'organizzazione e della preparazione accademica, già verso l'output: le esigenze del mondo produttivo. Il Ministro della Pubblica Istruzione, Sen. Franca Falcucci, nel segnalare le perplessità e le questioni sul tappeto (come la parcelizzazione disciplinare, il solco talora interposto tra ricerca e didattica, la necessità di arricchire tipologicamente i curricula e di dare un volto nuovo al sistema formativo) rilancia l'invito perché, oltre alle iniziative politiche e legislative, avvenga una grande mobilitazione intellettuale, che sola può tener fronte alla dinamica del cambiamento divenuta ormai la vera «costante» del nostro tempo.*

*Luigi Dadda, Rettore del Politecnico di Milano, affronta più da vicino, dopo una breve cronistoria dell'impatto tecnologia-università, il tema della fisionomia attuale dei curricula, appuntandosi in particolare sui condizionamenti interni al sistema. Competenze (quali?) e sapere scientifico, formazione globale ed istruzione permanente costituiscono i nodi di interesse del suo intervento, «problematico più che propositivo», teso a sottolineare in ogni modo l'urgenza, per l'università, di tenere il ritmo dei fenomeni innovativi del mondo del lavoro, accogliendoli ed integrandoli.*

*«Nuovi» però, soprattutto — aggiunge Romano Prodi, Presidente dell'IRI — dovranno essere gli uomini, perché siano in grado di affrontare nuove imprese. La società contemporanea si fonda non più su una ristretta fascia di élite, ma su una base di «milioni di protagonisti»: di qui l'esigenza primaria di una specializzazione diffusiva e flessibile delle risorse umane.*

*Nadio Delai, direttore del Censis, conclude il giro di opinioni soffermandosi ad analizzare — in icastici flash — i «punti di fuga» del sistema esterno all'università ed i vettori dell'iter sperimentale interno ad essa. Se è vero che all'esplosione della complessità dei dati oggettivi risponde l'esplosione della soggettività, ecco allora che il fronte didattico più originale verso cui operare è quello dell'acquisizione dei singoli linguaggi e del meta-linguaggio, quello degli atteggiamenti profondi. O, ancora, il fronte di ineliminabili capacità che trascendono l'abilità tecnica; come il sapersi muovere nel molteplice, il progettare, l'«orientarsi», il convivere, sen-*

za rigidità, con i mutamenti, inventando adattamenti all'insegna della flessibilità.

Ed ecco, tra le regole del gioco, spuntarne alcune, come quella dell'«apprendere ad apprendere», dell'arguire la logica organizzativa della cultura terziaria, dello sfruttare al massimo le occasioni di un sistema formativo, che è peraltro, oggi, incredibilmente «allargato».

In questo quadro evolutivo policentrico, al confine tra un vecchio ed un nuovo tipo di cluster, riuscirà l'università a gestire un'autonoma offerta culturale? La domanda, che necessita, ovviamente, di un'ipotesi affermativa (e cioè che l'università assuma con coraggio l'impegno della ricomposizione e dell'innovazione), suggella la rubrica. Rispondervi, è già il futuro.



# Una strategia di rinnovamento

di Franca Falcucci  
Ministro della Pubblica Istruzione

## Un ruolo di punta

Il convegno sulla «Sperimentazione organizzativa e didattica nell'università» si colloca in una linea tesa a far comprendere, più di quanto non si comprenda, la centralità strategica dell'università in una fase di svolta della società italiana e in un contesto di grande trasformazione culturale, scientifica ed economica.

Mi auguro quindi che esso contribuisca a dimostrare che l'università italiana è viva ed estremamente attenta, non tanto e non solo ai suoi problemi interni, ma soprattutto ai problemi del paese, rispetto ai quali il ruolo dell'università è e deve essere considerato centrale.

Se è vero che la crisi economica che stiamo attraversando non è una crisi congiunturale, o riferita prioritariamente a cause interne alla nostra struttura, ma è dovuta anche e in primo luogo ad una grande trasformazione, che è in atto nel mondo, è evidente che il paese non potrà assecondare l'esigenza di profonda innovazione che dev'essere affrontata a tutti i livelli della vita economica, sociale e civile, se non potendo fare riferimento, in primo luogo, ad un forte impegno scientifico,

culturale, di ricerca, di formazione avanzata dei suoi quadri ad ogni livello di responsabilità. Perciò questo convegno deve contribuire a delineare una strategia di rinnovamento dell'università, di cui il Governo e la società nel suo complesso devono farsi carico.

Ecco perché il tema centrale, che si colloca in linea di continuità con altri due precedenti che il Ministero della Pubblica Istruzione e la Direzione Generale hanno promosso, ha come suo oggetto specifico i problemi della innovazione didattica. Non si tratta certo di esaurire oggi un tema così impegnativo, ma ho desiderato incontrare i Rettori e i Presidi delle facoltà per proporre la preparazione di incontri successivi, articolati per ambiti scientifici e professionali, in occasione dei quali sia possibile alle università confrontarsi sui processi innovativi in atto, e soprattutto sull'approfondimento dei progetti innovativi nel settore della didattica, non solo fra di loro, ma anche con la realtà del mondo delle professioni e della produzione.

## Il dovere dell'innovazione

Perché, a mio avviso, è neces-

*Educare alla metodologia della ricerca, saldare le frantumazioni didattiche, professionalizzare .... e così via. Alla sfida delle continue innovazioni del sistema socioprodotivo deve corrispondere una grande mobilitazione intellettuale delle energie universitarie.*

sario un maggiore impegno in direzione dell'innovazione didattica? Innanzitutto perché questo è un dovere che dobbiamo sentire in modo particolare in presenza di una generazione che si caratterizza per un diffuso atteggiamento di serietà, per una forte richiesta di formazione, non solo settoriale, ma globale: una generazione che avverte intellettualmente — e vorrei dire anche fisicamente, esistenzialmente — la problematica impegnativa della realtà con la quale è chiamata a misurarsi, cioè di una società sempre più sofisticata e competitiva, rispetto alla quale una carenza di formazione globale e professionale ha un valore di emarginazione, forse irrecuperabile.

Allora, in presenza di questo forte impegno e di questa particolare esigenza dei giovani, il nostro senso di responsabilità deve sentirsi accresciuto.

Anche l'indice di maggiore frequenza degli studenti non è, a mio avviso, come qualcuno dice, il segno di un ripiegamento stanco per supplire in qualche modo all'impossibilità di ottenere un posto di lavoro, ma esprime soprattutto l'aspirazione a trovare nell'università ciò di cui i giovani profondamente sentono l'esigenza e a cui giu-

stamente ritengono di avere diritto.

Occorre quindi, una risposta in termini culturali, didattici e, vorrei dire, proprio di responsabilità educativa e civile nei confronti delle giovani generazioni. In secondo luogo, questo maggiore impegno è necessario, perché, a mio avviso, pesano sul nostro ordinamento gli effetti di una prolungata disorganicità legislativa a questo riguardo, aggravata, non attenuata, dalla disorganicità flessibilità che è derivata da un modo di realizzare la liberalizzazione degli accessi e la liberalizzazione dei piani di studio che, anziché rappresentare in concreto un correttivo alla disorganicità e alla precedente rigidità, in qualche modo ne ha accumulato le difficoltà e gli aspetti negativi.

E perché vi è anche — mi sia consentito affermarlo — la necessità di correggere gli effetti di una concezione dell'autonomia, non sempre intesa e vissuta in ragione dei valori e delle motivazioni fondamentali che la legittimano e che devono costituire un aspetto irrinunciabile dell'università, un motivo fondamentale di rispetto e di considerazione da parte della società.

#### La parcellizzazione disciplinare

Quali sono, a mio avviso, le maggiori carenze del nostro assetto universitario per quanto riguarda gli aspetti della didattica? Innanzitutto la incredibile parcellizzazione disciplinare. Quando, pur essendo già all'interno delle tematiche dell'università, ho assunto questa più diretta e grave responsabilità e ho preso più diretta conoscenza che ci sono circa diecimila insegnamenti, ancorché non tutti attivati, ho creduto in un primo momento ad un errore di stampa dei nostri uffici. Non potevo quasi «accettare», un dato di questo genere. E credo di non dover commentare come ciò sia assolutamente il contrario dell'obiettivo che l'università deve perseguire, sia sotto il

profilo della *ricerca*, sia sotto quello della *didattica*, per la interconnessione che non può determinare quasi un rapporto gerarchico tra questi due aspetti, inscindibili nei confronti dell'esercizio dell'attività universitaria.

Questa parcellizzazione degli insegnamenti frantuma la ricerca, la degrada, non le consente di essere il risultato di una forte concentrazione di energie e di risorse e, sotto il profilo della didattica, serve piuttosto ad alimentare le competizioni, più o meno accademiche, circa la distribuzione delle cattedre.

Ciò avviene non nel senso di rafforzare gli insegnamenti fondamentali con quell'articolazione seminariale e con quel rapporto didattico personalizzati, che deve essere la finalità primaria al dovere di diffondere un'educazione alla *metodologia della ricerca*, che si pone come esigenza fondamentale, soprattutto rispetto al tipo di società che avanza e che richiede continui cambiamenti.

Ecco perché considero questa parcellizzazione una — e forse la principale — carenza, o difetto, che ha ripercussioni poi in tutte le articolazioni della vita universitaria.

#### Didattica e ricerca: due poli da collegare

Un altro aspetto è quello di una non adeguata correlazione tra ricerca e didattica, con una tendenza a privilegiare la ricerca. Ma nel momento in cui vi sia, intenzionalmente o meno, una eccessiva divaricazione fra ricerca e didattica, la stessa ricerca rischia di essere un'avventura personale, o tutta interna alla vita universitaria o funzionale meramente alla carriera accademica, poco conosciuta, poco apprezzata, poco valorizzata all'esterno, poco capace di costituire il punto di riferimento e di sviluppo di tutto il nostro assetto scientifico, tecnologico ed economico.

Ecco perché, non solo per ragioni istituzionali, ma anche per motivi più profondi, inerenti

al modo di concepire sia la ricerca, sia la finalità formativa dell'università, va marcato questo collegamento fra ricerca e didattica. A mio avviso, non può esservi un vero esito positivo della ricerca se essa non si trasferisce pienamente nella didattica, per educare i giovani alla capacità di ricerca.

Lo stesso fatto che nel portare avanti le esperienze di sperimentazione siano prevalse nell'università le tematiche relative all'organizzazione dipartimentale rispetto all'innovazione didattica, è in qualche modo anche un segnale e una conferma di questa priorità dell'attenzione alla ricerca rispetto alla innovazione didattica.

#### Curricula e livelli professionali

Vi è inoltre una non adeguata relazione tra itinerari curriculari e livelli di professionalità più o meno, in tutti i settori. E non penso che questo problema possa essere risolto esclusivamente avendo previsto, nello stato giuridico dei docenti, la possibilità di svolgere la propria attività a tempo determinato, perché se è vero che l'esercizio dell'attività accademica a tempo determinato consente di far rifluire all'interno dell'università l'esperienza operativa, professionale, del docente, questo però non è sufficiente per corrispondere all'ispirazione dei giovani di acquisire una dimensione di professionalità adeguata alle esigenze che dovranno affrontare all'esterno.

Quindi non possiamo contentarci di risolvere il problema del rapporto tra università e realtà operative, esperienze professionali, solo sotto il profilo del versante dei docenti, ma dobbiamo affrontarlo prioritariamente sotto il profilo del versante degli studenti. Bisogna cioè che l'articolazione degli studi, gli itinerari formativi, le modalità di svolgimento e di collegamento, anche con le realtà esterne, mettano gli studenti in condizioni non solo di avere dei contatti occasionali, ma di fare delle esperienze di un rapporto

con le realtà esterne l'occasione di una riflessione scientifica, critica e metodologica, che corrisponda alle esigenze formative.

### **Il sistema formativo, punto di leva della società**

Accenno in modo particolare — perché non costituisce un tema specifico, ma un obiettivo di grande impegno per l'università, e anche perché si superino certe perplessità che ho sentito affiorare — alla prospettiva della formazione a livello universitario dei docenti di ogni ordine e grado.

Sono ben consapevole che questo costituisce un impegno che imporrà all'università una gradualità, e l'azione del Governo e dell'Amministrazione dovrà essere a sostegno di questo. Ma credo di non dovermi soffermare sulla importanza che tutto il sistema formativo pre-universitario sia scientificamente e culturalmente collegato in modo sistematico con l'università, proprio perché sempre di più — credo di non dover spendere parole superflue a questo riguardo — le esigenze della società non sono quelle di contare solamente su una ristretta élite molto avanzata ma su quadri dirigenti diffusi, che abbiano una formazione culturale idonea ad affrontare ritmi di cambiamento sempre più rapidi, e quindi processi non di adattamento passivo, ma di assunzione di capacità di gestione del cambiamento.

È soprattutto sul versante del sistema formativo che noi dobbiamo operare come punto di leva, di sviluppo complessivo della società.

È ora di superare la concezione che vede nel sistema scolastico una specie di vasto parcheggio sociale. Se tale è, deve essere cambiato.

L'avanzamento dei sistemi formativi su scala diffusa è una condizione fondamentale per il processo strategico di innovazione del paese. Perciò l'obiettivo di collegare l'università con la scuola pre-universitaria, nel

senso di farne il punto di riferimento di un arricchimento costante di professionalità, di far fluire nella scuola pre-universitaria i risultati più avanzati della conoscenza scientifica e dell'approfondimento delle metodologie didattiche, non è un'attività in più, non è un obiettivo di etichetta, ma è l'esigenza di diffondere questa cultura della ricerca e del cambiamento, che non potrà realizzarsi senza l'università e che, naturalmente, impone di operare perché l'università possa essere in grado di corrispondere a questa esigenza.

### **L'arricchimento tipologico dei percorsi di studio**

Il maggiore collegamento tra università e professionalità pone anche il problema di un arricchimento tipologico dei percorsi formativi e dei relativi titoli di studio, perché credo che sarebbe troppo semplicistico risolvere a tavolino, con soluzioni solo di carattere legislativo, questo problema, immaginando che una pura e semplice articolazione in diplomi, lauree o altro sia di per sé la risposta.

Questa può essere una risposta adeguata nella misura in cui i percorsi formativi siano ritagliati ed articolati con riferimento alle aree di professionalità e nella misura in cui i titoli corrispondano ad obiettivi. Altrimenti continueremo ad operare sotto il profilo della suggestione del titolo, a cui non corrisponde una preparazione calibrata sulle esigenze innovative della società.

Quindi, è un capitolo importante, questo, non di carattere meramente formale, ma di carattere culturale, scientifico e professionale, in relazione a quella esigenza, sulla quale forse insisto eccessivamente, ma per la convinzione profonda, che ne ho, che è l'obiettivo dell'università, che deve essere scientifico, non può essere riferito esclusivamente a élites, ma deve avere un carattere diffusivo, anche se ben calibrato.

### **Le questioni organizzative**

Ci imbattiamo poi nel tema dell'organizzazione didattica. Ferma restando come valore irrinunciabile la titolarità della cattedra, si pongono problemi di armonizzazione e coordinamento dell'attività didattica, che deve essere realizzata avendo come riferimento gli studenti, che sono i soggetti per i quali l'università si realizza.

Non è possibile concepire lo svolgimento dell'attività didattica prevalentemente in funzione delle disponibilità di tempo e di orari dei docenti. Bisogna che si faccia uno sforzo, nel rispetto della libertà dei docenti e con vero spirito di cooperazione, di organizzare l'attività didattica in modo da corrispondere all'impegno crescente degli studenti in direzione della frequenza.

Quindi debbono essere affrontati i problemi relativi alla disciplina degli studi, all'orientamento alla scelta universitaria ed anche, riguardo quest'ultimo aspetto, quelli del collegamento fra l'università e la scuola pre-universitaria, perché i giovani maturino, almeno nella fase conclusiva degli studi secondari, le loro propensioni.

C'è poi il problema della disciplina degli accessi, che va collegata a questi processi di orientamento con una prospettiva articolata delle possibilità di formazione dei giovani, a cui l'università deve dare risposta.

A questo riguardo il vero problema delle nostre università non sta nel numero eccessivo di studenti, ma nel numero eccessivo di studenti che non concludono gli studi universitari. In altri termini, non è tanto in rapporto alle iscrizioni attuali che noi dobbiamo porci il problema di una strutturazione dell'università, ma in funzione della frequenza e di una disciplina della frequenza, individuando anche possibilità diverse, alternative, che le tecnologie moderne rendono possibili, ma superando quel dato assoluto negativo, che oggi registriamo, di una mortalità, diciamo così, universitaria, che costituisce un indice delle con-

traddizioni del nostro sistema formativo.

Infine, la disciplina del percorso degli studi, la disciplina dei fuoricorso.

Io ho solamente cercato di esprimere ad alta voce alcune riflessioni ed alcune preoccupazioni. E desidero dire l'ultima riflessione: che questa tematica, come tutto ciò che fa riferimento all'impegno culturale e scientifico che le università e in genere il nostro sistema formativo devono affrontare, non può essere risolta esclusivamente in via legislativa o in via politica, ma deve trovare il suo punto di riferimento sprigionando al massimo le potenzialità intellettuali che in particolare l'università ha. Deve essere il risultato di una grande mobilitazione culturale e scientifica, anche perché possa realizzarsi quella convergenza e quella fiducia, quell'impegno che è nostro dovere realizzare e per il quale io credo anche questo

convegno possa e debba rappresentare un momento significativo e importante.

Questo, ovviamente, non significa che sotto il profilo politico o legislativo possa esserci un'inerzia, quasi uno scarico di responsabilità. Io credo che la 382 abbia indicato una linea giusta, costituendo un quadro di riferimento e soprattutto affidando all'autonomia universitaria l'approfondimento di questi temi. Però bisogna che dall'approfondimento e dalle esperienze che nelle singole università si realizzano si giunga ad un confronto che dia nel complesso al paese l'immagine di un sistema universitario vivo, di un collegamento delle università tra di loro, perché attraverso lo scambio delle esperienze vi sia una stimolazione che faccia dell'innovazione non un momento destinato poi a fissarsi per tempi illimitati, ma dia la sensazione di una università che si muove, in una attenzione costante alle

esigenze di cambiamento. Perché non siamo solamente in presenza di una fase di cambiamento, ma di fronte ad una realtà che imporrà *costantemente* dei cambiamenti.

Ecco perché, allora, sottolineavo la interconnessione tra l'impegno politico e legislativo e l'impegno che deve scaturire dall'autonomia universitaria. Perché soluzioni di carattere solo legislativo finirebbero con essere assunte forse come alibi per un atteggiamento di pura routine dell'università. Così come un riferimento esclusivo solo all'autonomia universitaria, che non riuscisse a tradursi poi in un quadro di riferimento legislativo e politico, indebolirebbe quei legami fra università e società politica e realtà istituzionali, che invece sono necessari al paese per andare avanti e all'università per realizzare in modo compiuto la sua centralità.





## I curricula accademici

di Luigi Dadda  
Rettore del Politecnico di Milano

Il tema del mio intervento (Curricula universitari e mondo del lavoro) sembra esulare dall'argomento del convegno (La sperimentazione organizzativa e didattica nell'università), almeno così come viene comunemente inteso in relazione al decreto 382.

Infatti, il tema dei curricula universitari non è considerato in tale decreto, ogni curriculum di studi essendo oggetto di una specifica legge. La legge 382 recita all'art. 81: «Nel pieno rispetto della libertà di ricerca e di insegnamento .... è consentito avviare la sperimentazione organizzativa e didattica, intesa come individuazione e verifica di nuove modalità di espletamento dell'attività di ricerca e di insegnamento secondo le disposizioni che seguono». Queste sono poi sviluppate nell'art. 92 per quanto riguarda le nuove attività didattiche, che sembrano comunque riferirsi (anche in forza dall'art. 85) alla attività di specializzazione e di educazione permanente per quanto riguarda la definizione dei relativi curricula.

Deve comunque essere sottolineata l'autonomia conferita alle università nella sperimentazione della *metodologia* dell'insegnamento, aspetto di grande importanza della didattica.

Si deve però anche constatare che la sperimentazione organizzativa e didattica prevista dalla

Legge 382 si è svolta prevalentemente sugli aspetti organizzativi della costituzione dei Dipartimenti ed ha trascurato, salvo rari casi, la didattica.

In quanto segue, intendo considerare soprattutto i curricula universitari istituzionali, oltre che la struttura generale dei curricula e dei livelli di laurea.

È infatti convinzione di molti che tale tema sia da dibattere con la attenzione dovuta alla sua importanza, derivante dall'essere la didattica, associata alla ricerca, il secondo pilastro fondamentale dell'università.

Quanto esporrò, riflette convinzioni del tutto personali, che derivano dalla mia particolare esperienza di docente in una facoltà di ingegneria. Le mie riflessioni derivano anche dal lavoro preparatorio ad un convegno che il Politecnico di Milano ha organizzato per l'11-12 giugno sul tema, un po' provocatorio, «l'ingegnere per il 2000».

Mi auguro anche che questo convegno possa considerarsi come premessa ad una sperimentazione didattica «in grande» che in futuro potrà estendersi ai curricula, chiamati a soddisfare esigenze rapidamente mutevoli.

Sarà questo, dunque, un primo intervento, più problematico che positivo, in un dibattito da aprire sul tema dei curricula universitari.

*Un intervento, problematico più che propositivo, su un dibattito da continuare: come attagliare i curricula alle precise esigenze del mondo del lavoro oltre che a quelle della ricerca?*

Dibattito che, per essere costruttivo e concreto non può, a mio avviso, che svolgersi per ciascun tipo di facoltà, e che in parte è già iniziato. Mi basterà citare il convegno tenuto lo scorso anno qui a Roma, all'Università «La Sapienza», sul tema: Tradizione e Rinnovamento; quale riforma per l'ordinamento degli Studi della Facoltà di Giurisprudenza.

### Cronistoria

Non mi sembra inutile spendere qualche parola sul *perché stiamo trattando* questo tema, anche per porre il problema in una *prospettiva storica*.

Il rapporto università-mondo del lavoro, come quello dell'università e mondo della scienza ha subito nel corso del tempo notevoli mutamenti, che talvolta ancora ci condizionano.

Ricorderò che fino alla fine del '700, l'università era rimasta strutturata secondo lo schema del quadrivio medioevale: medicina, legge, filosofia, teologia, che rappresentavano la struttura dell'allora mondo del lavoro, per lo meno in relazione alle classi dirigenti. I rapporti università-scienza erano allora praticamente inesistenti: la scienza nacque fuori dalle università, nelle accademie.

Scienza ed università si uniscono fino a fondersi con la conce-

zione introdotta da Wilhelm Von Humboldt a Berlino, con la fondazione di tale università nel 1810. Scopo prevalente dell'università diventa la ricerca del vero attraverso il metodo scientifico e l'indagine razionale applicata a tutte le discipline, incluse quelle umanistiche. L'idea si espande durante il secolo scorso a tutte le università del continente. È per effetto di tale movimento che noi oggi affermiamo che «l'università è sede primaria della ricerca scientifica». Le preoccupazioni della formazione professionale sussistono in misura diversa nelle varie facoltà: ancora forti in quelle a carattere spiccatamente professionale (medicina, legge, cioè le professioni della tradizione); praticamente nulle nelle altre, specie nelle facoltà di scienze. L'immagine dell'università come torre d'avorio risale a tale epoca. La tecnologia è totalmente ignorata. Essa, del resto, era nata in modo del tutto autonomo, svincolata inizialmente dagli sviluppi scientifici (il matrimonio scienza-tecnologia si celebra a cominciare dalla seconda metà dell'800). Ne è prova anche il fatto che le scuole superiori di formazione tecnologica (le Grandes Ecoles francesi, le Technisches Hochschulen in Germania, gli Institutes of Technology negli USA, i Politecnici in Italia) nascono come sistema parallelo a quello delle università, situazione che in alcuni paesi si ritrova ancora oggi.

Nel frattempo, la tecnologia si scientificizza ed entra gradualmente, quasi di soppiatto nelle università: rimane prevalente la vocazione alla ricerca pura, ma sorgono i corsi di laurea in chimica industriale nelle facoltà di scienze. La ricerca scientifica anche pura entra peraltro nei Politecnici e nelle scuole di ingegneria: il Nobel all'ing. Natta ne è una prova, tra le tante possibili da citare.

La tecnologia dunque è entrata nelle università e ne sta via via permeando tutte le facoltà, sia direttamente (vedi la bioingegneria in medicina o l'informatica nelle facoltà di lettere e filo-

sofia, con lo sviluppo della linguistica computazionale), sia indirettamente attraverso i problemi economici, giuridici, sociali che essa genera. Infatti la tecnologia e la scienza, prima ancora che sulle università, producono i loro effetti sulla società in generale, prima con l'espansione della industria e dell'agricoltura, oggi con il superamento della società industriale e l'avvento di una società post-industriale.

Quest'ultima è in effetti caratterizzata dall'accresciuto peso della ricerca e dell'istruzione, dalla mutazione della stessa struttura industriale che si trova sotto l'impatto di una automazione spinta, dalla simultanea crescita della complessità nei rapporti sociali di ogni genere, dalla mutevolezza di tali rapporti in continua evoluzione, dalla profonda trasformazione della struttura occupazionale e di conseguenza dei profili delle competenze professionali richieste, dalla intensificazione dei rapporti economici, politici, culturali a livello internazionale. Nell'ambito di tale processo l'università, oltre all'impatto tecnologico, ha subito quello dell'aumento massiccio dei suoi studenti, diventando una università nuova, di massa. Essa ha subito, non ancora assorbito tale mutamento. È quanto questa premessa introduttiva ha voluto mettere in evidenza.

In sintesi, e con riferimento al tema dei curricula formativi ed alla loro struttura, l'università deve coscientemente e razionalmente dare una risposta da una parte alla sfida tecnologica, dall'altra alla nuova dimensione quantitativa oltre che qualitativa della popolazione studentesca.

Tali problemi ci sono posti in condizioni difficili, specie per quanto riguarda le risorse che la recessione economica ha colpito duramente.

Ci spetta, come universitari, di elaborare un progetto formativo e di presentarlo alla società in cui agiamo.

È un compito difficile, ma ciò non ci esime dall'affrontarlo, semmai ci deve spingere a farlo

con grande impegno e senso di responsabilità verso i giovani ed il paese.

Ciò implica, io credo, una accettazione esplicita, sia del tema della tecnologia con una formulazione di una politica tecnologica delle università (e ciò va oltre al tema della formazione), sia del ruolo dell'università nella preparazione al mondo del lavoro, con la formulazione della relativa politica formativa dell'università.

È ciò che mi propongo di tratteggiare in quanto segue.

### **Lo stato attuale dei corsi e della didattica**

Una ristrutturazione dei curricula universitari per adeguarli alle nuove esigenze del mondo del lavoro può essere utilmente fatta precedere da una analisi dello stato attuale del problema, come base per un nuovo progetto.

Mi sembra di poter affermare che gli sviluppi avvenuti nel passato hanno di certo obbedito a spinte provenienti dall'esterno dell'università, rispondendo così ad obiettive esigenze, ma che prevalenti sono stati i condizionamenti derivanti da una logica interna all'università stessa. Non che questi ultimi debbano considerarsi tutti e senz'altro negativamente, ma si può notare che sono, certamente, da assoggettare a qualche critica.

Un *primo condizionamento interno*, di carattere del tutto generale, è dato dalla *rigida struttura* in cui l'università è sempre costretta ad operare. L'aspetto più appariscente è dato dalla esistenza di un unico livello di laurea, che ha finora tolto uno dei più importanti caratteri di una efficiente istruzione universitaria e cioè quello di una risposta variata, strutturata e flessibile alle esigenze del mondo del lavoro nonché a quelle degli stessi giovani.

Come è noto, prima dell'avvento della legge 910 sulla liberalizzazione dei piani di studio, una utile caratteristica dei curricula consisteva nella definizione di indirizzi nell'ambito di ciascun corso di laurea con alcune pos-

sibilità di scelta di corsi da parte degli allievi. Tali indirizzi permettevano un sia pur modesto sforzo di adattamento dei curricula alle esigenze del mondo del lavoro.

La legge 910 ha sconvolto tale situazione dando agli allievi la capacità di predisporre piani di studio individuali, rendendo possibili alternative rispetto ai piani di studio sanciti su base nazionale. Tale capacità offrì, quando fu ben applicata, uno strumento capace di soddisfare, insieme alle preferenze soggettive per l'approfondimento di campi di studio particolari, anche le esigenze di flessibilità necessarie per una migliore aderenza ai bisogni del mondo del lavoro.

Non si può tuttavia nascondere che è stato difficile per le facoltà riuscire a neutralizzare le tendenze di molti studenti ad utilizzare la libertà loro conferita per ricercare e per seguire le linee di minor resistenza per il conseguimento della laurea, spesso in associazione ad una abile tecnica di «slalom» con passaggi in varie università opportunamente scelte.

Un *secondo condizionamento* interno può essere rilevato con riferimento alle procedure di introduzione di nuovi corsi.

Tali procedure causano un aumento del numero di insegnamenti specialistici, aumento che tra l'altro è stato ed è motivo di preoccupazione nell'interno dell'università e di perplessità all'esterno.

È, però, questo, un fenomeno sperimentato in tutto il mondo. Come esempio, basterà citare il caso del MIT, nel cui catalogo si può constatare come per i soli corsi undergraduate facenti capo al dipartimento di Electrical Engineering e Computer Science si sia avuto un nuovo corso ogni due anni. (È da notare che, da noi, si può constatare un ritmo di incremento anche più forte, da considerare forse anormale, e ciò meriterebbe una analisi più approfondita).

Ora, l'introduzione di un nuovo corso corrisponde all'emergere di una nuova disciplina, generalmente come sviluppo di sog-

getti, precedentemente costituenti una parte soltanto di un altro corso e cresciuti di importanza e complessità fino a doverli riconoscere sufficienti a giustificare un corso ad hoc.

Ciò avviene per effetto degli sviluppi scientifici al livello della ricerca di base ma anche per effetto della rilevanza che essi assumono nelle applicazioni, così almeno nei corsi di carattere tecnologico ed applicativo.

La definizione del contenuto di nuovi corsi e della sua trattazione a livello didattico non è operazione ovvia e facile da compiere. Si tratta di «distillare» spesso da una massa di risultati, teorici o sperimentali, parziali, esposti in modo diverso e spesso anche eterogeneo su un gran numero di pubblicazioni una disciplina, cioè un insieme coordinato e coerente di concetti da ritenere fondamentali non solo per la comprensione dello stato dell'arte ma anche come base dei successivi sviluppi scientifici ed applicativi.

È questo un compito che le nostre facoltà svolgono con impegno e competenza, ma si impone comunque una domanda importante: quanto è rilevante la materia nei riguardi delle esigenze professionali effettive? Non è infatti detto che una disciplina, anche accuratamente definita e impostata in modo didatticamente valido, debba per se stessa, necessariamente, essere considerata valida dal punto di vista della formazione professionale.

Tale domanda appare lecita, e pertanto è doveroso darvi una adeguata risposta che possa anche consistere in un mutamento di comportamenti, quando si osservi un fenomeno che, almeno in certe facoltà, sta prendendo sempre più piede, consistente in una certa disaffezione soprattutto dei giovani docenti per l'insegnamento delle materie di base, i cui corsi sono cresciuti in numero in ragione dell'aumento del numero degli studenti e che rappresentano di norma la fase iniziale, la più delicata, del processo formativo.

Circa le materie specialistiche vale la pena riassumere alcuni

dati, che denunciano una situazione in un certo senso paradossale. Il loro grande numero, circa 10.000, ha imposto al Ministero una strutturazione in ben 260 gruppi, con complesse e spesso contraddittorie dichiarazioni di affinità. È ben noto poi come le stesse denominazioni formalizzino distinzioni incomprensibili: calcolatori elettronici e calcolatrici elettroniche (associati a gruppi diversi), storia e istituzioni dei paesi dell'Asia e storia e istituzioni dell'Asia, ecc.

Complessivamente, appare evidente che nella università italiana lo sviluppo dei nuovi corsi e perciò dei curricula è avvenuto ed avviene ad immagine delle attività di ricerca, piuttosto che come risposta ad effettive esigenze di formazione professionale definite ed accertate.

Non è questa un'accusa; è il rilevare uno stato di fatto determinatosi con una precisa logica.

Si può osservare che quanto detto sopra non può estendersi a tutto quanto è stato fatto in termini di curricula universitari. La fondazione di nuove facoltà e nuovi corsi di laurea è stata una risposta ad effettive esigenze nel mondo del lavoro; un esempio è l'informatica, o la sociologia, o la psicologia, anche se sul carattere ed i contenuti di tali lauree vi sarebbe molto da dire.

Inoltre, lo sviluppo di nuovi corsi ad immagine della struttura della ricerca scientifica è certamente una garanzia da non sottovalutare affatto. Ma, si ripete, rimane valida l'osservazione che essa è una risposta solo indiretta alle esigenze del mondo del lavoro.

Tali esigenze, infatti, non possono ritenersi esse stesse come immagine della struttura della scienza che, per di più, non è rappresentata dalla struttura della docenza in un modo che si possa ritenere obiettivo, assoluto. Essa è avvenuta per effetto del modo nostro, nazionale di interpretare la ricerca. Non si può tacere, per esempio, della esistenza di sviluppi disciplinari di grande successo anche inter-

nazionale che, proprio per ciò, hanno generato e perpetuano gruppi di docenti valentissimi, ma non perciò rispondenti alle esigenze della formazione richiesta dal mondo del lavoro.

Ci troviamo pertanto di fronte ad una contraddizione, tra due esigenze ambedue molto valide: quella della ricerca e quella della formazione.

È questo un punto che deve essere chiarito anche «tecnicamente», specie in relazione al ruolo che scienza, tecnologia, e sapere hanno oggi nei confronti della istruzione a causa dell'accelerato sviluppo della conoscenza.

Qui basta dire che tale contraddizione non richiede la negazione o il condizionamento delle attività di ricerca da una parte, della formazione in funzione del mondo del lavoro dall'altra. La coerenza di fondo di queste due funzioni, inscindibili nell'università, è garantita dall'essere la scienza causa stessa della evoluzione dell'esigenza formativa del mondo del lavoro. La soluzione della contraddizione può trovarsi nella disponibilità dei docenti-ricercatori all'insegnamento delle materie in funzione della esigenza formativa e non come travaso immediato della propria attività di ricerca.

Ma ciò merita una trattazione più approfondita.

### **Sapere scientifico e formazione professionale: ruolo dell'università**

Quanto detto prima a proposito del rapporto tra sapere scientifico e formazione professionale nelle università è stato suggerito da alcune contraddizioni verificabili nella attuale situazione dei curricula e dell'attività didattica.

Non è però sufficiente correggere tali contraddizioni per ottenere una soluzione soddisfacente, e ciò a causa del carattere fortemente professionale. Per formulare criteri validi a lungo termine è necessario tenere conto di tale carattere evolutivo.

Vari studi e convegni si sono tenuti sul tema delle previsioni di

sviluppo sia della scienza e della tecnologia sia della società in generale.

Da essi emerge che causa principale dell'evoluzione dell'industria, e della società in generale, è un accelerato sviluppo tecnologico nel quale spunta come elemento traente la tecnologia dell'informazione, che trasforma l'industria stessa e, oltre a questa, le attività terziarie o di servizio.

La società industriale sta subendo una mutazione verso una post-industriale che taluni definiscono società dell'informazione, o *infosocietà* per il ruolo prevalente che assumerà in essa la produzione e lo scambio di informazioni e di conoscenze rispetto alla produzione di beni materiali. In base a tali caratteri taluno preconizza anzi una vera società della conoscenza.

Ciò si verifica nonostante le difficoltà e le contraddizioni che sono sotto gli occhi di tutti. Ma sono proprio tali difficoltà il sintomo più evidente del cambiamento. Tra esse, la più importante e carica di problemi è la rapida e profonda evoluzione della occupazione e conseguentemente dei profili professionali richiesti a tutti i livelli, da quelli esecutivi dell'operaio e dell'impiegato a quelli dirigenziali, sia nell'industria che nei servizi, ivi inclusa la pubblica amministrazione.

Tutto ciò coinvolge difficili problemi sociali, politici ed economici, che non è qui il caso di trattare neppure brevemente.

Interessa invece scorgervi le implicazioni sulla scuola in generale e sulla università in particolare.

L'università ha un suo ruolo, innanzi tutto, nella stessa attività di ricerca. Basterà qui dire che mentre nel passato l'università era la sede esclusiva della ricerca, così non è più da tempo per lo svilupparsi delle attività di ricerca extra-universitarie in istituti specializzati nonché nella stessa industria. Ancora più diffusa diverrà l'attività di ricerca nel prossimo futuro. In tale quadro, all'università compete il compito di determinare il proprio ruolo, che mi sembra possa

indicarsi nella ricerca svincolata dalle applicazioni o in quella a più lunga gittata temporale (in vista di possibili applicazioni) e a più alto rischio, nonché quello della formazione iniziale dei ricercatori.

È compito fondamentale delle università anche la trasmissione del sapere scientifico. Poiché tale sapere è prodotto da numerosissime fonti nel mondo intero e ad un ritmo di gran lunga maggiore di quello del passato, si impone il problema di estrarre da esso quanto è fondamentale e relativamente stabile, e ciò soprattutto in vista della conservazione e della trasmissione alle nuove generazioni. Tale compito si confà al carattere ed alla missione delle università come enti nei quali ricerca e insegnamento sono da considerare inscindibili.

Può essere interessante poi osservare che lo stesso lavoro di raccolta e sistemazione delle conoscenze scientifiche per costituire vere e proprie nuove discipline è quasi sempre non fine a se stesso (o con risultati puramente didattici) ma può esso stesso essere fonte di nuovi risultati fondamentali, come mostrano numerosi esempi lontani e recenti (basterà citare l'opera di Maxwell per l'elettromagnetismo).

Non si insisterà mai abbastanza nell'indicare come missione precipua per l'università quella per cui ricerca e insegnamento appaiono inscindibili e ciò non per affermazione sia pure convinta, ma per la natura stessa delle cose.

### **La struttura dei curricula**

Parlare dei curricula universitari significa parlare di due concetti distinti anche se correlati: l'uno riguarda la struttura dei vari corsi, la loro durata e i titoli rilasciati; l'altro riguarda i contenuti di tali corsi in termine di insegnamento, di contenuti degli insegnamenti, di caratteristiche didattiche, ecc.

In quanto precede si è fatto riferimento a entrambi, anche se molte cose dette si riferiscono

al secondo degli aspetti, in termini molto generali.

Conviene ora fissare l'attenzione sul primo aspetto, cioè la struttura dei curricula universitari, osservando innanzitutto come due ne siano le «condizioni al contorno» principali. La prima, e più importante, è costituita dalla scuola secondaria, per ovvie ragioni. La seconda è data dalla struttura complessiva che assumerà il sistema di istruzione terziario, del quale l'università è parte. Alle precedenti condizioni se ne può forse aggiungere una terza costituita dal sistema di istruzione permanente, certamente meno strutturato dei precedenti ma che dovrà assumere importanza crescente.

Per quanto riguarda la scuola secondaria, è ben noto come sia in fase di avanzata elaborazione una profonda riforma, non ancora giunta a realizzazione, essenzialmente a causa della fine prematura della precedente legislatura, ma presumibilmente di prossima effettuazione, dato che su di essa sembra esservi accordo sufficientemente ampio.

Senza entrare in particolari, è noto come la nuova scuola secondaria preveda accanto ad una area comune di materie, aree specializzate orientate verso i diversi settori professionali e disciplinari.

Il sistema terziario di educazione troverà poi accanto alle università un sistema di scuole a carattere regionale per il rilascio di diplomi professionali.

Questi rapidi cenni sono sufficienti ad affrontare qui il problema dei curricula universitari. Poiché l'ammissione alla università avverrà, per quanto riguarda la scelta delle facoltà, in base alle aree specializzate seguite nelle scuole secondarie, dovrebbe essere eliminato uno dei più gravi inconvenienti dell'attuale situazione, e cioè la grande eterogeneità di formazione che si riscontra tra allievi provenienti dalle scuole secondarie tra loro tanto diverse.

Ciò però non basterà a correggere un'altra importante anomalia dell'università italiana, che è l'elevata percentuale di abban-

dono degli studi (concentrata nei primi due anni), ed un'altra ancora costituita dagli studenti fuori corso, tipica istituzione italiana, ambedue sintomi di scarsa efficienza dell'opera formativa.

L'obiettivo cui dovrebbe tendere l'università è quello di rispondere in modo migliore alle esigenze sia del mondo del lavoro sia dei giovani.

Una premessa per rendere il più possibile tra loro compatibili le due esigenze è innanzitutto quello di una azione informativa verso i giovani, per renderli consci della natura del mondo del lavoro in cui saranno chiamati ad operare, allo scopo di orientarli nelle scelte e motivarli. Tale compito meriterebbe una apposita iniziativa da parte degli organismi pubblici nazionali interpreti del mondo economico e del lavoro.

Premessa essenziale in tale operazione sarà comunque la capacità della università di offrire un quadro di scelte di studi adeguatamente vario e flessibile.

La più grave carenza attuale a tale riguardo, è data dalla unicità del livello di studi offerto dalle università italiane. È questo un tema ben noto, come ben note sono le soluzioni adottate nella generalità degli altri paesi. Tali soluzioni si basano sulla offerta di almeno due livelli di studi, il primo destinato a fornire una formazione professionale sufficientemente completa per entrare nel mondo del lavoro, il secondo più impegnativo e approfondito anche scientificamente. Una caratteristica importante del primo livello di studi è poi dato dalla formazione al lavoro pratico sperimentale.

Svariate sono le soluzioni organizzative date al problema nei vari paesi. In alcuni sono le stesse università a provvedervi, in altri sono state istituite apposite scuole: in Inghilterra i Polytechnics, in Germania le Fachhochschulen, in Francia gli Instituts Universitaires de Technologie, negli Stati Uniti diversi tipi di Colleges.

Penso che, per quanto ci riguarda, debbano essere le stesse università ad offrire il primo li-

vello di studi, dato il peso che ancora ha nella pubblica opinione un titolo fornito dalla università rispetto a quello di altre scuole del sistema terziario. Un risultato che è essenziale ottenere è che la maggioranza degli studenti che conseguono il primo livello si orienti al lavoro. Se ciò non avvenisse, se cioè tutti o quasi gli studenti decidessero di proseguire con gli studi del secondo livello (e ciò potrebbe essere dovuto alla mancanza di domanda da parte del mondo del lavoro) è chiaro che l'istituzione del primo livello sarebbe totalmente inutile.

È ben noto come la legge 312 abbia, col riordinamento delle scuole dirette a fini speciali, aperto una possibile strada alla introduzione del primo livello. È anche noto che la netta maggioranza delle scuole dirette a fini speciali esistenti oggi si trova nel settore della medicina, mentre scarso è il numero, e perciò l'esperienza acquisita, in tutti gli altri settori.

È questo un tema che addito per un dibattito approfondito, che dovrà, a mio avviso, considerare anche la presenza dei corsi professionali biennali di carattere regionale, previsti, come già detto, dagli schemi della nuova secondaria.

### **Mira all'output**

Ho espresso precedentemente, una critica ai curricula universitari così come sono oggi formulati, quella di essere fatti ad immagine del nostro sapere scientifico, anzi, più precisamente, della struttura e degli uomini che personificano la ricerca universitaria. Le esigenze del mondo del lavoro e dei giovani sono presenti, quando lo sono, in quanto da essi interpretate.

È, in fondo, una concezione humboldtiana dell'università, applicata anche al suo ruolo formativo. Il giudizio può ritenersi per talune facoltà errato (penso che lo sia per la facoltà di medicina, ad esempio, mentre non credo che lo sia del tutto per altre facoltà, come quelle di scienze e quella di ingegneria).

Il progetto formativo dovrebbe logicamente, partire con la definizione dei requisiti voluti dal nostro «prodotto», i laureati, cioè degli obiettivi che vogliamo assegnare alla nostra opera formativa. Su tale tema è da tempo in atto un vasto dibattito. A tale dibattito le nostre facoltà partecipano, ma si deve constatare una sostanziale impermeabilità delle facoltà stesse nei riguardi delle idee che da tali dibattiti emergono.

Come esempi di tali dibattiti mi limiterò a citarne solo alcuni tra i più recenti. In sede internazionale, il Consiglio d'Europa ha organizzato nel 1983, 7-8 novembre, a Strasburgo un convegno sul tema «Università 2000»: le politiche dell'insegnamento superiore e della ricerca in Europa all'avvicinarsi dell'anno 2000 (Cfr. *Universitas 10*, p. 61 ss.).

Sempre come iniziativa europea, è stata da anni costituita una Società Europea per la Formazione degli Ingegneri (SEFI) che raccoglie l'adesione di facoltà e docenti di tutta l'Europa sul tema specifico della formazione degli ingegneri. Può essere interessante conoscere i temi trattati negli ultimi Convegni: Continuing Engineering Education (Parigi 1983); Engineering education for Innovation (Olanda 1982); New technical education for Engineers (Parigi 1980).

In USA una commissione presidenziale ha formulato un rapporto sulla formazione in generale, il cui titolo «A Nation at risk» rivela la massima preoccupazione emersa, l'inadeguatezza della formazione attuale, a tutti i livelli, di fronte alla sfida della attuale società.

In Inghilterra, il «Council for National Academic Awards» promuove (1983) una ricerca sul tema «Goals for Engineering education».

In Italia, ricevo dal Prof. Talamona, Preside della facoltà di Giurisprudenza dell'Università di Roma «La Sapienza», il rapporto su un convegno riguardante i curricula della facoltà di Giurisprudenza.

Sempre in Italia, il Politecnico di Milano nel 1971 e nel 1982 promuove due indagini tra i propri

laureati e tra le aziende ed enti lombardi, miranti a valutare l'adeguatezza della preparazione dell'ingegnere. Lo stesso Politecnico, ha organizzato, come già accennato un convegno dal titolo «L'ingegnere per il 2000». Ancora in Italia, nell'ambito della iniziativa «Orizzonte 90» la Confindustria promuove una ricerca sul tema: «Anni '90, quale rapporto tra Scuola e Impresa». In tutti questi studi e dibattiti, pur con le differenze inevitabili di punti di vista, e quelli derivanti dai vari tipi di scuola, emerge chiaramente un comune denominatore: l'indicazione verso una formazione non puramente accademica ma attenta alle esigenze della professione nonché di un uomo membro di una società in evoluzione. Non che tale indicazione possa costituire di per se stessa la soluzione del problema. Infatti, quelle stesse indicazioni devono essere assoggettate a doverosa critica.

Sarebbe, infatti, non accettabile una formazione che avesse come unico o prevalente obiettivo quella della formazione professionale, mirante ad una immediata utilizzazione delle conoscenze apprese a scuola nel mondo del lavoro. È, questa, una impostazione adottata nel passato in alcuni paesi. Essa conduce ad una specializzazione spinta, e ciò è richiesto dalle esigenze immediate del mondo del lavoro, ma non corrisponde agli interessi generali né degli interessati né del mondo del lavoro stesso. Non corrisponde agli interessi degli interessati perché restringe eccessivamente il campo delle possibili scelte professionali in una società nella quale queste si fanno sì più diversificate, ma anche più mutevoli. Infatti esse evolvono rapidamente, tendendo a rendere spesso obsolete vecchie specializzazioni. Non corrisponde neppure agli interessi del mondo del lavoro che potrebbe beneficiare di una immediata produttività di neo assunti ma a scapito di una scarsa flessibilità e capacità di riconversione ed adattamento a nuove funzioni, ciò che l'attuale stato di forte innovativa richiede sia alle

aziende industriali sia agli enti pubblici.

Emerge dalla generalità delle indagini citate, nonché dalle dirette esperienze nello specifico mondo del lavoro italiano, la necessità di una formazione più completa, mirante a creare non solo l'esperto di un settore, ma di un uomo capace di interagire efficacemente sia con i propri collaboratori nell'azienda sia con il mondo in cui l'azienda stessa è inserita, che per un'industria sarà il mercato e le aziende concorrenti, ecc. con dimensioni quasi sempre internazionali; per un ente pubblico sarà il contesto degli altri enti ed il mondo verso cui si esplicano i servizi, ecc.

La formazione di un individuo inoltre non è fatta solo di conoscenze, ma anche di esperienze e di capacità personali.

#### Un profilo formativo concreto

Propongo qui di seguito una traduzione di tali principi generali in obiettivi e caratteri dell'insegnamento più concreti, e, per fissare le idee, mi concentrerò sul caso dell'ingegnere e del fisico-tecnologo, ben conscio che ciascuna altra professione potrà richiedere un diverso profilo formativo, ma fiducioso che l'esempio che porterò possa servire ad illustrare il problema meglio delle sole enunciazioni generali di principi.

Vedrei allora la formazione di un ingegnere come composta di due settori, l'uno riguardante tutta la parte scientifico-tecnica, l'altro quello degli aspetti umani, personali e sociali.

Circa la formazione scientifico-tecnica sarà necessario dotare l'ingegnere dei principi della fisica e della matematica, opportunamente scelti in considerazione del fatto che egli dovrà poi completarli nel corso della sua professione. Insieme egli dovrà essere istruito a comprendere complessivamente il vasto campo dell'ingegneria e della tecnologia, come l'insieme delle attività rivolte al controllo del mondo naturale e dalla concezione e costruzione di quello artefatto.

Ciò gli conferirà tra l'altro la capacità di interagire con i suoi colleghi di altre specializzazioni nel corso della professione, ed anche la possibilità di non rimanere relegato per sempre nella specializzazione inizialmente scelta acquisendo la flessibilità necessaria per operare nel mutevolissimo campo della tecnologia e dell'industria.

A tale formazione generale, di base, deve accompagnarsi il possesso sicuro, teorico e pratico, di una area specifica. Nel fare ciò si dovrà avere cura di far comprendere le interrelazioni tra la sua area specifica e le altre aree ingegneristiche.

Una impresa ingegneristica è, infatti, sempre un complesso sistema che, anche dal punto di vista strettamente tecnico, è da considerare come interdisciplinare, coinvolgendo così nell'impresa specialisti di varie aree.

Questi devono perciò poter interagire non solo al livello puramente tecnico delle specifiche interfacce, ma anche al livello sistemico. Ogni ingegnere partecipante all'impresa deve allora acquisire una mentalità sistemica oltre a vere e proprie metodologie che permettono di dominare la complessità delle opere ingegneristiche.

Si può anzi affermare che la complessità sia il carattere che distingue le opere odierne di ingegneria rispetto a quelle del passato. Complessità che non riguarda solo gli aspetti tecnico-scientifici, ma anche quelli economici e sociali delle attività industriali.

Di qui l'esigenza di una formazione, ancora di carattere basilare, nelle discipline economiche ed organizzative.

Passando ora a commentare gli aspetti della formazione umana al livello sia personale che sociale, va subito detto che non sempre questa può essere impartita sotto la forma di corsi tradizionali. Tale formazione, infatti, è più efficacemente frutto del contatto diretto dell'allievo con docenti che tale formazione posseggono e sono in grado di trasmettere anche nell'ambito di corsi scientifici e specialistici.

Si pensi infatti alla capacità di conoscere e definire problemi, di individuarne una soluzione, tra le tante generalmente possibili e tenuto conto dei vincoli tecnologici, dei tempi, dei materiali disponibili, delle risorse economiche e umane, delle previsioni del mercato, ecc.

Uno studio sistemico è senz'altro desiderabile, ed esso sarà di notevole aiuto, ma non potrà eliminare la necessità di una operazione di giudizio, scelta e sintesi operata dall'ingegnere, che anche per tale motivo, ma soprattutto per soddisfare la spinta innovativa, deve educarsi a pensare in termini creativi, ed insieme critici.

Un aspetto particolare della formazione dell'ingegnere, abituato a ricercare soluzioni bene determinate ai problemi è l'esigenza di saper affrontare situazioni di indeterminatezza o di insufficiente informazione, che spesso vengono date dal mondo reale.

E ciò in relazione alla società in cui opera ed in relazione alla cultura, al comportamento, ai gusti del pubblico cui si rivolgono i prodotti.

L'ingegnere è, infine, un organizzatore e gestore di uomini e di risorse. Le imprese ingegneristiche sono sempre imprese di gruppo. La capacità di esprimersi e comunicare, oralmente e per iscritto, è forse di quelle cui dovrebbe provvedere la scuola secondaria, ma i risultati che constatiamo oggi alla università sono, ahimé, deludenti. A ciò si aggiunge il fatto importante che tale capacità dovrebbe esercitarsi non soltanto in lingua italiana. I rapporti internazionali sono oggi tanto comuni, da rendere indispensabile conoscere le lingue straniere che, di fatto, sono diventate le «lingue franche» in certi settori, ed è ben noto come in scienza, tecnologia e rapporti industriali, l'inglese abbia assunto tale ruolo. L'ingegnere è, inoltre, spesso chiamato a guidare, oltre che a partecipare a riunioni anche in sedi internazionali e ciò richiede una conoscenza delle differenti culture e interessi, nonché la capacità di cogliere i vari punti di vista, e di individuare e suggerire

soluzioni.

L'ingegnere è poi, ad un certo livello della carriera, un dirigente responsabile della guida di gruppi di uomini di varia estrazione e formazione, che egli deve motivare, organizzare e pianificare in vista di obiettivi che gli sono assegnati e che egli deve poter tradurre in piani operativi, con la dovuta capacità di assumere le responsabilità relative nonché di delegare, organizzando il lavoro di gruppo.

Questa in sintesi una mia personale visione della formazione dell'ingegnere, e penso che, mutatis mutandis, essa possa essere almeno lo spunto per descrivere la formazione di qualsiasi nostro laureato.

Non si può affermare che i nostri attuali curricula soddisfino alle esigenze formative su esposte.

Si potrebbe ribattere che compito dell'università è solo di trasmettere la conoscenza e le abilità scientifiche che essa stessa contribuisce a generare, e che gli altri aspetti formativi non possono essere attuati se non sul lavoro stesso. Non vi è dubbio sul fatto che il lavoro sia formativo, ma certamente esso non può, nella generalità delle situazioni, assicurare la necessaria completezza. Occorrerebbe, perché ciò avvenisse, almeno che il lavoro fosse compiuto con riguardo ai suoi aspetti formativi, anche con una adatta assistenza al neo-laureato da parte di tutori. Ma ciò non avviene se non in casi particolari; penso, per esempio, che avvenga nella formazione di un medico, ma di rado avviene in quella dell'ingegnere. La logica dell'azienda, infatti, è quella di rendere produttivo il più rapidamente possibile il lavoro dell'ingegnere.

È solo in alcuni grandi complessi che la formazione della scuola viene integrata per i neo-assunti da specifici corsi, aventi peraltro anche lo scopo di completare la preparazione tecnica nel particolare campo di attività dell'azienda stessa.

### **Le competenze**

Riconosciuto che è la scuola

stessa a dover provvedere alla formazione completa dell'allievo, si pone il problema di come definire ed attuare i relativi curricula. Occorre, innanzitutto, verificare l'esistenza delle competenze necessarie e a livello adeguato.

Crede che esse possano così classificarci:

a) competenze esistenti nell'universo o comunque delle quali si può pianificare sull'università stessa e che assumono la forma di discipline; per il caso dell'ingegnere, del fisico, e del tecnologo sono quelle relative alla formazione economica, a quella della scienza organizzativa e manageriale, a quelle psicologiche, a quelle linguistiche, ecc.

Analogamente, se ne possono certamente individuare per la formazione di altre professioni.

b) Competenze che non sono organizzabili in discipline, e che possono essere date soltanto con il contatto personale con professionisti attivi ai quali deriva dalla esperienza diretta. Anche gli stessi docenti universitari sono fonte di tali competenze, in quanto, però, esercitano professionalmente. È quanto comunemente si verifica in medicina, ma non in altre facoltà, come l'ingegneria. In tale facoltà infatti, da una parte da tempo molti docenti hanno concentrato la loro attività nella ricerca, spesso solo teorica e lontana dalle immediate applicazioni, dall'altra a causa del regime del tempo pieno introdotto nel decreto 382 essi non esercitano attività professionali. Si ha così per essi una progressiva de-professionalizzazione. Un utile contributo in questo settore possono portare i professori a contratto.

c) Infine devono essere menzionate le conoscenze e le abilità acquisibili soltanto sul lavoro, come quelle relative alla vita di officina per un ingegnere, o di un ospedale per un medico, o in campo aperto per un geologo.

L'acquisizione di tali competenze ed abilità è facilmente ottenuta nel caso della medicina, tramite le cliniche universitarie o convenzionate, mentre nel ca-

so di ingegneri, tecnologi ed economisti la soluzione più adatta sembra essere quella degli stages presso le industrie operanti nel settore.

L'organizzazione di tali stages richiede ovviamente la disponibilità delle industrie. Essi sono oggi seguiti da una piccola minoranza di allievi, data la limitatezza di posti disponibili, ed appare improbabile che le industrie possano permetterne un numero sufficiente a coprire la necessità delle università nel caso, attuato peraltro in altri paesi, in cui lo stage è considerato parte integrante del curriculum universitario.

Da quanto precede, si desume la necessità di completare la formazione degli allievi in settori non strettamente attinenti alla facoltà considerata. Il soddisfacimento di tale necessità richiede che i corsi o le attività didattiche relative siano convenientemente aumentate, e ciò non può avvenire che a spese di una riduzione dei corsi strettamente specialistici.

È, questa, una delle massime difficoltà che le nostre facoltà trovano nel decidere al riguardo, ed è uno dei problemi che sottopongo alla vostra considerazione.

Mi pare importante segnalare che peraltro, un identico comportamento assumono gli studenti qualora siano messi di fronte alla responsabilità di formulare il piano di studi individuale. A parte le scelte «facili» cui ho già accennato e che le facoltà possono facilmente bloccare e correggere, anche quando queste offrono un quadro di scelte ampio e tale da coprire le esigenze di una formazione più completa, l'orientamento degli studenti è generalmente verso le scelte tradizionali, di curricula fortemente orientati in senso specialistico.

È probabile che tale comportamento sia dettato dalle attuali preoccupazioni sulla possibilità di trovare impiego al di fuori delle formazioni curriculari classiche, collaudate, e ciò in mancanza di informazioni sull'effettivo mercato del lavoro.

Si pone perciò il problema, ac-

canto a quello per cui le facoltà devono fare proprio l'orientamento verso una formazione più completa e più composita, di informare gli allievi sulle motivazioni e sul valore di tale formazione.

### L'istruzione permanente

Un esame della funzione didattica dell'università sarebbe incompleto se non considerasse attentamente anche le attività formative rivolte ai laureati o, più in generale, a coloro che sono già immessi nel mondo del lavoro.

L'istruzione o educazione permanente, o ricorrente, è stata oggetto di ampi dibattiti nel passato. L'università italiana risponde alle esigenze di tale tipo di istruzione con iniziative che la legge 362 classifica come Corsi di perfezionamento e Corsi di specializzazione. Essi sono oggi concentrati di fatto in alcune facoltà (tipicamente, quella di medicina per i corsi di specializzazione riconosciuti professionalmente). Scarse o addirittura inesistenti sono invece le attività didattiche post-laurea in altre facoltà.

Eppure sono ben evidenti i motivi che devono indurre le diverse università a riconsiderare il problema e ad assumere opportune iniziative.

Un ruolo che chiamerò «grosso-lano» deriva dalla constatazione di quanto intensa sia diventata l'offerta privata di formazione anche per laureati. Inoltre, è ben noto come i grandi complessi industriali si siano muniti di strutture educative permanenti, orientate al soddisfacimento dei loro specifici bisogni, e che assumono talvolta l'aspetto di vere e proprie superuniversità.

Tutto ciò non deve meravigliare, anzi costituisce il sintomo più evidente che l'industria della conoscenza e la società della conoscenza, già evocate precedentemente, non sono espressioni letterarie, ma costituiscono già una realtà.

In quale modo l'università deve rispondere a tali bisogni? Con quali criteri deve prospettare il

suo intervento? Certo essa non deve proporsi di sostituire le attività formative che l'iniziativa privata, i complessi industriali od altri enti stanno sviluppando, in risposta ad una domanda evidentemente esistente. L'università deve piuttosto chiedersi quale è il ruolo che essa è chiamata ad assumere in armonia con le stesse caratteristiche che le fanno svolgere il ruolo nelle attività di «prima formazione» ad essa tradizionalmente riconosciute.

Il mondo del lavoro, e la società in generale, sono sotto l'influenza fortemente modificatrice di uno sviluppo tecnologico senza precedenti.

Un ruolo particolare, in tale quadro, gioca la nascita della industria ad alta tecnologia e dell'industria ad alta intensità di ricerca, nonché di quella che produce essenzialmente conoscenze e software.

Gli esempi di tali industrie esistono anche nel nostro paese. Le società di software si espandono, specie sotto forma di piccole imprese. In alcune industrie di alta tecnologia (per es. l'industria produttrice di robots) un addetto su cinque si occupa di ricerca e sviluppo. Ma l'impatto tecnologico non si manifesta soltanto con lo stimolo alla nascita di nuove industrie e servizi. Anche le industrie ed i servizi tradizionali ne risentono.

Va tra l'altro osservato che una previsione troppo sommaria, in auge solo pochi anni fa, dava per scontato che le industrie a basso contenuto tecnologico (per es. l'industria della moda) o di tecnologia tradizionale (per es. quella dell'automobile o quella siderurgica) sarebbero inesorabilmente andate incontro ad un periodo di crisi e che questa si sarebbe conclusa con il trasferimento di tali attività verso altri paesi, quelli in via di sviluppo.

Ciò si sta rivelando non vero, e proprio a causa dell'impatto che sulle attività tradizionali stanno esercitando le nuove tecnologie.

L'educazione permanente, così come è oggi concepita e realizzata, non risponde più alle esi-

genze complessive della nostra società. Essa è stata orientata prevalentemente ad approfondire le specializzazioni acquisite nell'università, che ha fornito la formazione di base necessaria a tali nuovi apprendimenti.

Il fatto è che i rivolgimenti tecnologici in atto rendono obsoleta una parte almeno *della stessa formazione di base*, non più sufficiente perciò a fungere come tale nei confronti delle nuove conoscenze necessarie, che sono esse stesse di base o che richiedono una nuova formazione di base. Si potrebbe ritenere che questa possa essere integrata od appresa in modo autodidattico. L'esperienza insegna però che ciò non avviene, e per buone ragioni: infatti, anche se la conoscenza di base, quando bene organizzata, si distingue per la semplicità e la chiarezza dei concetti, essa ciò non di meno richiede, ancora più della formazione strettamente specialistica, l'opera di un docente professionale a livello adeguato.

Quanto sopra può essere constatato facilmente nel caso degli ingegneri: pochi di essi, iniziata la carriera, riescono a rimanere nei settori e reparti industriali nei quali è necessariamente richiesta una conoscenza tecnologica di avanguardia. La professione dell'ingegnere tecnologo di punta tende a diventare una professione limitata ai giovani, un po' come nello sport. Ma mentre in questo si ha a che fare con un declino fisico inarrestabile, nell'attività intellettuale la decadenza non sta nel cervello delle persone, ma soltanto nel loro patrimonio conoscitivo, che anzi può essere rinnovato facilmente, purché lo si voglia.

Occorre precisamente mettersi in testa che lo studio di nuove discipline formali, di base, deve essere integrato con il lavoro produttivo, con un ritmo periodico, programmato, all'università. Tutto ciò rappresenta un problema del tutto nuovo, rispetto al passato, e che coinvolge l'università principalmente, ma anche direttamente il mondo del lavoro.

È questo un ulteriore tema di ri-

flessione che mi è parso importante proporre.

### Sulla linea di una revisione critica

Tutto quanto precede rappresenta il contributo di un universitario al problema di una revisione critica dei curricula universitari. Come detto anche all'inizio, esso vuole essere più problematico che propositivo.

L'insegnamento è, con la ricerca, pilastro fondamentale per l'università.

Esso merita perciò tutta la nostra attenzione e, proprio perché insegnamento e ricerca sono per noi inscindibili, è giusto che i caratteri fondamentali dell'insegnamento universitario siano da noi stabiliti.

Ma i curricula universitari devono considerare le esigenze dei giovani stessi e del mondo del lavoro, in una situazione storica in cui valori culturali, strutture sociali economiche ed industriali, nonché i rapporti internazionali sono in rapidissima evoluzione. Progettare curricula universitari adeguati a tale situazione richiede previsioni su almeno un decennio. Tener conto delle esperienze passate è certamente saggio, oltre che confortante, ma se all'esperienza del passato venisse dato peso eccessivo, si partorirebbero progetti obsoleti già dalla nascita.

Per di più, in situazione di mutamenti rapidi, il progetto stesso deve godere della flessibilità necessaria per tempestivi aggiornamenti.

Progetti e aggiornamenti, inoltre, per quanto detto devono potersi costruire con l'indispensabile contributo del mondo del lavoro.

Le suddette esigenze richiedono, per essere soddisfatte, alcune condizioni generali.

Innanzitutto per quanto riguarda le procedure. Quelle attuali appaiono eccessivamente rigide e lente. In pratica, non è possibile sperimentare nuovi curricula e neppure nuovi corsi: occorre invece che i corsi siano previsti con grande anticipo e ciò induce le facoltà, almeno in

taluni casi, a crearsi spazi di manovra futuri abbondando nelle richieste di nuovi corsi.

È responsabile di tale situazione anche la mancanza di più livelli di laurea. Infatti, nei paesi ove essi esistono, i livelli più elevati sono anche le sedi di sperimentazione di nuovi corsi, che possono iniziare con attività seminariali e, solo quando la disciplina è adeguatamente maturata, essere calati nel primo livello come materie di base con contenuti e tecniche didattiche ben collaudate. È, questo, un altro dei vantaggi di una struttura a più livelli.

Una seconda condizione generale per assicurare una valida elaborazione di curricula è il coinvolgimento del mondo del lavoro, oggi in alcune facoltà praticamente assente. Occorre trovare forme perché ciò avvenga. La situazione era, nel passato, relativamente migliore, per la facilità con cui i corsi, in particolare quelli applicativi, potevano essere affidati per incarico ad esterni di alta qualificazione professionale. Tale situazione, degenerata nella «precarietà», ha indotto il legislatore a stabilire una severa disciplina che, se è riuscita a risolvere il problema del precariato, ha però dato un

duro colpo ai rapporti universitari-mondo del lavoro, solo attenuati dalla introduzione dei professori a contratto e dalle convenzioni tra le università e mondo esterno. A peggiorare il rapporto università-mondo del lavoro ha anche contribuito il regime a tempo pieno prescelto con assoluta originalità rispetto ad altre soluzioni, a lungo e con successo collaudate in altri paesi, che stimolano e non scoraggiano il contatto del docente col mondo del lavoro.

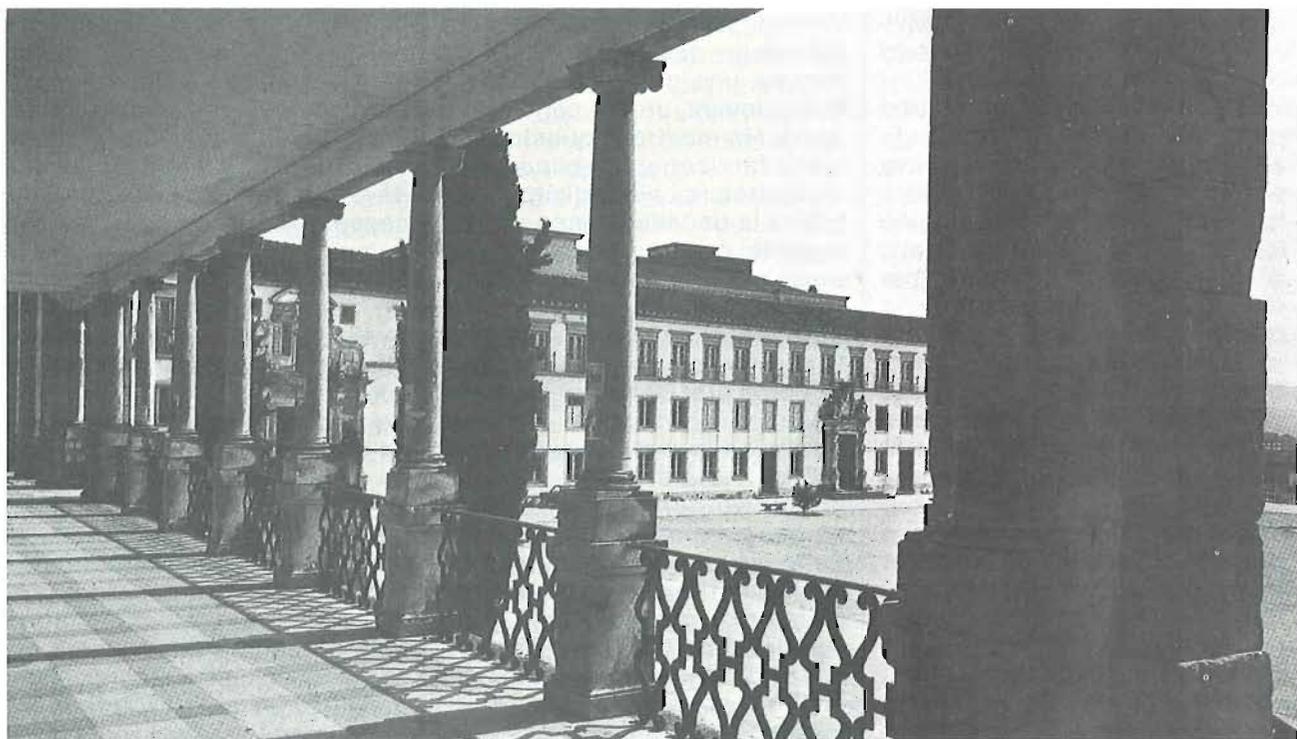
Una terza condizione riguarda le risorse richieste alla comunità. È evidentemente difficile avanzare richieste di aumento delle risorse in un periodo così delicato di recessione. D'altra parte noi abbiamo il dovere di richiamare l'attenzione di chi ci governa che il mondo sta marciando malgrado tutte le difficoltà e le crisi verso una nuova civiltà post-industriale nella quale la «materia grigia» sarà la risorsa più importante, anzi determinante, piuttosto che le materie prime tradizionali e l'energia stessa. Non investire nello sviluppo della formazione vuole dire predestinare un paese come il nostro (che nel passato si vantava a ragione di avere poche materie prime e molta materia

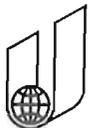
grigia) a competere in condizioni di svantaggio con altri paesi che, oltre a possedere le materie prime tradizionali, stanno investendo massicciamente nella formazione.

Per quanto ci riguarda, come responsabili dell'università italiana, possiamo assicurare tutto il nostro impegno e disponibilità.

#### Bibliografia

- R.M. Fano, I.D. Smullin *Lifelong cooperative education*, Massachusetts Institute of Technology, 1983.
- Confindustria, *Orizzonti 90* (cap. XV, anni 80: quale rapporto tra scuola e impresa, pag. 48, S.I.P.I., 1984).
- Conseil de l'Europe, *Université 2000: les politiques de l'enseignement supérieur et de la recherche en Europe à l'approche de l'an 2000*, Division de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Superintendent of documents, U.S. Government Printing Office, *A nation at risk (a report)*, Washington DC 20402.
- E. Ashby, *Technology and the Academics, an Essay on Universities and the Scientific Revolution*, Mc Millan, London, 1966.
- Council for National Academic Awards, *Goals of engineering education*, 344-356 Gray's Inn Road - London WC 1X 8BP (gennaio 1983)
- Gruppo degli Amici del Politecnico - Istituto Doxa, *Indagine 1981 tra i laureati in ingegneria del Politecnico di Milano (Periodo 1968-1974) Sintesi dei risultati*.





# Alla luce delle esigenze produttive

di Romano Prodi  
Presidente dell'IRI

Per affrontare in modo soddisfacente il problema della sperimentazione dei processi formativi, alla luce delle esigenze del mondo produttivo, sembra necessario, almeno dal mio punto di vista, partire da qualche riflessione su due aspetti fondamentali: cosa è richiesto oggi dal mondo produttivo; cosa offre in questo momento l'università. Il tentativo di risposta a questo duplice interrogativo, parte da una constatazione abbastanza amara: il problema più grave dell'Italia di questo periodo è — a mio avviso — proprio quello di non avere gli uomini nuovi per le nuove esigenze che noi abbiamo di fronte.

Non c'è dubbio che vi siano gravi problemi per quanto attiene la tecnologia, le risorse finanziarie, il volume e la qualità degli investimenti. E non c'è dubbio che si tratti di questioni di enorme rilievo.

Ma anche se risolte tutte insieme tali questioni non possono fare velo al fatto che il fattore decisivo e imprescindibile per innescare la rivoluzione tecnologica è costituito dalle risorse umane.

Dovendo rinunciare, nel contesto di questa relazione, alle citazioni dei molti studi e delle molte pubblicazioni in materia, mi limiterò a segnalare, perché a

me sembra particolarmente significativa ed illuminante, una inchiesta condotta tra alcune centinaia di imprenditori europei, che mirava ad accertare la loro valutazione relativa a quali paesi potessero avere la leadership nelle diverse tecnologie. Scorrendo le risposte, ho potuto notare che in pratica nessuno degli intervistati riteneva che l'Italia potesse essere il paese leader in alcuni campi fondamentali.

Per qualche settore, come la biotecnologia, si arrivavano a prevedere possibilità di affermazioni italiane uguali a zero! Penso che i risultati di questa inchiesta, estremamente preoccupanti, possano costituire un punto di partenza per alcune considerazioni.

## Imprenditoria e scolarizzazione

Ritengo che noi abbiamo delle concezioni errate sul progresso tecnologico e, più in particolare, sul tipo di uomini necessari per far progredire una tecnologia e, dunque, per far progredire il paese.

La storia degli ultimi trenta anni in Italia ci dimostra che la stragrande maggioranza del gran numero di imprenditori fiorito nel nostro paese non è di prove-

*Nuovi uomini per imprese nuove, in una società che esige «milioni di protagonisti».*

nienza universitaria. Mi sono anzi spesso domandato se per caso non vi fosse una correlazione inversa fra livello di scolarizzazione e attitudine imprenditoriale.

Ed effettivamente deve esserci qualche elemento, nella nostra università, che sembra avere l'effetto di far diminuire l'attitudine imprenditoriale e la capacità di rischio in coloro che la frequentano.

Si può ipotizzare che si tratti del fattore-garantismo, cioè della convinzione che a conclusione di un certo curriculum si abbia diritto a determinati posti. Non escluderei che, al tempo stesso, agisca un meccanismo di selezione per cui chi ha attitudini imprenditoriali cerca la propria affermazione prima e fuori dagli studi universitari. Si tratta solo di ipotesi, ma un fatto è incontestabile: l'attitudine imprenditoriale di coloro che, usciti dall'università, intraprendono personalmente attività economiche, in pratica è quasi nulla, mentre ci si dovrebbe attendere che fosse altissima. Il numero degli imprenditori sale invece fra le persone che hanno una formazione a livello di diploma; ed è ancora maggiore fra chi ha una formazione esclusivamente empirica e possiede quell'atteggiamento tipico di un lavoratore

che abbia acquistato individualmente la propria capacità di lavoro a prescindere da titoli di studio.

### **Le esigenze della nuova tecnologia**

Nasce da qui la mia perplessità per il futuro.

Questa generazione di uomini e di imprenditori che ha validamente portato avanti la vecchia tecnologia, non è più in grado di promuovere gli ulteriori sviluppi perché non ne controlla gli strumenti concettuali e non ne conosce le implicazioni di fondo; in una parola perché non ne possiede il linguaggio.

Gli uomini di questo tipo non riescono più ad iniziare il processo di lancio di una nuova attività che solo in un secondo momento, con un processo di «learning by doing», riesce a diventare tecnicamente fondata e scientificamente avanzata.

Credo di essermi trovato di fronte allo stesso tipo di questione quando, in passato, cercavo di chiarire il perché dei differenti livelli raggiunti in due settori: la meccanica (che aveva fatto registrare buoni risultati) e la chimica (che aveva raggiunto livelli operativi poco soddisfacenti).

La risposta che mi davo era all'incirca la seguente: ci sono maggiori probabilità che la meccanica possa essere oggetto di un apprendimento empirico; la chimica invece presuppone un tipo di preparazione specifica notevolmente formalizzata ed astratta quale quella che in genere si verifica nei normali processi di apprendimento scolastico. Detto in altri termini, in alcuni campi di attività non basta l'imprenditorialità «empirica»; occorre una adeguata formazione scientifica. Affermazioni di questo genere risultano sempre un po' perentorie e semplificatrici ma sono utili per cogliere elementi essenziali della questione. E io credo che esse ci consentano oggi, ancor più di ieri, una riflessione di capitale importanza e di generale applicazione.

Ci troviamo nel contesto di una

rivoluzione tecnologica enorme. Questa non è retorica anche se la frase ricorre frequentemente. Tale rivolgimento può essere sostenuto e gestito solamente da persone che abbiano uno specifico bagaglio di apprendimento; un bagaglio, che non può essere, salvo rarissimi casi, appreso in modo sperimentale e per approssimazioni successive sul luogo del lavoro.

Se ne deduce che, in questo momento, la scuola rappresenta il principale condizionamento delle strutture produttive.

### **Milioni di protagonisti**

Il problema numero uno per la nostra economia è proprio quello costituito dal sistema scolastico.

Ciò che ci manca di più (e torno con ciò al mio asserto iniziale) è un insieme di uomini nuovi, specificatamente preparati, capaci di nuovi tipi di imprese. Consentitemi uno sguardo rapido ed estremamente sintetico sulla realtà statunitense.

Chi sono questi uomini nell'industria americana? Sono proprio coloro che nel passato decennio abbiamo idealmente espulso dal nostro sistema formativo. Quelli che abbiamo chiamato, con tono di disprezzo, superperiti, supertecnici e così via. Tutti coloro, insomma, che un certo tipo di abito intellettuale ci ha fatto ritenere essere personaggi di secondo livello.

Se noi andiamo a visitare strutture minori come le piccole industrie di biotecnologia o di elettronica (che stanno, si può dire, dettando il ritmo dell'innovazione di punta) troviamo che la caratteristica non è data dalla presenza di premi Nobel o comunque di persone di alto livello tecnico-scientifico dell'età compresa tra i trenta e i quaranta anni: costatiamo, invece, che il nucleo di base è costituito di giovani sui venti anni che hanno studiato a fondo una disciplina (la statistica, la biologia, l'elettronica); sono questi che formano la piattaforma su cui avanza il processo tecnologico.

Naturalmente sono guidati da persone di altissimo livello: ma la commissione fra quelli che noi chiameremmo i «licenziati» dalle scuole di primo livello e gli esponenti del livello superiore è fatta in modo estremamente organico.

L'industria moderna è gestita infatti non da dieci o da cento leader, ma da alcuni milioni di protagonisti. E questo fatto tenderà a permeare anche le industrie che noi continuiamo a chiamare tradizionali, ma che in realtà sono terreno di processi di trasformazione organizzativa e di innovazione tecnologica sempre più marcati.

Sta qui la grande differenza tra la struttura sociale contemporanea e quella di ieri. Il nostro problema diventa allora esprimibile in questi termini: come creare milioni di protagonisti?

Dicendo protagonisti si intende dire persone che abbiano raggiunto, anche in tempo ristretto, la padronanza di una specialità ben chiara. Tradotto in termini organizzativi si tratta di persone che dopo aver finito la scuola media superiore possano, entro un periodo di tempo che oscilla intorno ai tre/quattro semestri, diventare capaci di collaborare nel portare avanti il processo tecnologico e in grado di lavorare con sufficiente autonomia su compiti di utilizzazione, gestione e padroneggiamento delle tecnologie.

Dicendo protagonisti, in altre parole ancora, pensiamo a persone capaci di mantenere in efficienza i sistemi complessi su cui lavorano e anche di innovare in termini marginali, ma continui e perciò incrementali, i campi in cui applicano la propria attività professionale.

Se noi raggiungeremo tale obiettivo formativo ce la faremo a realizzare lo sviluppo economico nelle condizioni tecnologiche e scientifiche date, se invece lo falliremo — se, cioè, non riusciremo a creare questo patrimonio di gestori del progresso — non potremo tenere il passo con il resto del mondo. Perché questa è ormai la regola nuova dello sviluppo in tutti i paesi moderni.

Il problema non è solamente italiano, ma può considerarsi europeo. L'Europa è il continente che non ha adeguatamente sviluppato questa attitudine di preparazione specifica e in quasi tutti i campi della nuova rivoluzione industriale siamo appena terzi, in genere con enormi distacchi dal paese capofila.

A mio avviso tale scarto all'indietro è avvenuto esclusivamente per effetto di una carente formazione di uomini.

Questa è veramente una grossa sfida per le istituzioni universitarie.

### Il problema del primo livello

Una tale sfida genera gravi problemi all'interno dell'università italiana, considerata per come è in realtà e non per come vorremmo che fosse. E allora occorre dire con franchezza che a noi professori non piace svolgere attività didattiche al primo livello.

La situazione in fondo è caratterizzata da questo dato che pone una alternativa: o produciamo delle forti riforme all'interno dell'università, oppure l'università continuerà ad essere inadatta a dare una formazione di primo livello. Se non mutasse infatti il contesto complessivo, i professori riterrebbero tale impegno in qualche misura dequalificante e poco differenziato rispetto all'insegnamento liceale. Soltanto docenti di elevatissimo livello, un po' per snobismo, un po' per la sicurezza di se stessi, accetterebbero di insegnare in questo genere di scuola universitaria; già oggi, i docenti accettano con difficoltà di fare quei corsi di base che risultano faticosi e poco gratificanti, ma che tuttavia sono fondamentali per le facoltà.

Ecco quindi un problema assai serio che come esponenti del mondo universitario dobbiamo risolvere al nostro interno: innanzi tutto le vogliamo davvero (ammesso sia condiviso il mio parere, e cioè che su questa fascia di tecnici poggia la diffusione e la gestione del progresso tecnologico nel nostro mon-

do attuale) queste scuole? Il secondo problema è poi relativo ai soggetti cui compete la loro organizzazione. Deve essere prevalentemente la responsabilità dell'università? O — almeno per quanto attiene la proposta e l'iniziativa — o la responsabilità è dell'industria?

In realtà i due soggetti non sono affatto soli ed il problema riguarda anche gli altri possibili attori del processo formativo, e principalmente le regioni che in questa materia potrebbero svolgere (e avrebbero tutto l'interesse a farlo) una larga serie di funzioni.

Devo però dire che, fra questi diversi soggetti, trovo non tanto un vuoto di capacità, quanto un'assenza di reale interesse. È demoralizzante accorgersi che nessuno crede all'affermazione iniziale: che lo sviluppo economico di un paese dipende dalla scuola che esso si dà. E siccome non ci si crede, non si agisce di conseguenza.

Non mi stancherò mai di ripetere che due sono i fattori del progresso di una nazione contemporanea: in primo luogo il cervello e in secondo luogo la coesione sociale. Del secondo fattore oggi non parliamo, ma quanto al primo bisogna riconoscere che viene in effetti misconosciuto o al più vi si fa riferimento a titolo di retorica.

### Esigenze produttive e patrimonio intellettuale

Se dunque vi sono difficoltà interne al mondo universitario, si

è costretti a registrare, a livello più generale che i soggetti sociali più interessati al problema in realtà sono ad esso scarsamente sensibilizzati.

Occorre allora prioritariamente agitare il problema, imporlo all'attenzione dell'opinione pubblica e puntare mediante incontri, dibattiti e confronti ad un mutamento della mentalità.

Occorre, in definitiva, arrivare a formulare un progetto globale sulle risorse umane del paese.

Se non si fa capire in un modo martellante la relazione che intercorre tra esigenze produttive e patrimonio intellettuale, è abbastanza inutile cercare di articolare l'insegnamento universitario e persino cercare di articolare le stesse strutture di produzione.

Per meglio ragionare mi sono preparato un prospetto di massima che ci consente alcuni essenziali punti di riferimento e, per quanto sintetico e grezzo, penso sia utile presentarlo:

Come è facile vedere, circa il 10% degli italiani lavora attualmente dove, compresi coloro che svolgono attività amministrative, si ha solo l'1% dei laureati.

I lavoratori nelle attività di trasformazione industriale rappresentano circa il 35% degli occupati, ma sull'universo dei laureati solo l'11% è impegnato in tale attività. Se si guarda ai servizi destinabili alla vendita (credito, assicurazioni, trasporto, ecc.) la situazione appare più equilibrata: tale settore, che raccoglie il 35% degli occupati, utilizza il 33% dei laureati.

### Stima della distribuzione attuale degli occupati

Settori di attività economica	occupazione	
	in generale	dei laureati
Agricoltura	10	1
Attività di trasformazione industriale	35	11
Servizi destinabili alla vendita (credito, assicurazioni, trasporti, ecc.)	35	33
Servizi non destinabili alla vendita (scuola, pubblica amministrazione, difesa, ecc.)	20	55
<b>TOTALE</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Il vero campo di impiego dei laureati appare essere quello dei servizi non destinabili alla vendita (difesa, giustizia, amministrazione centrale e periferica, scuola, ecc.); infatti mentre in tale settore opera il 20% degli occupati il numero dei laureati che vi si dedicano è pari a circa il 55%. Per quanto sommari e poco sofisticati siano questi dati essi ci mostrano che l'out put dell'università si dirige largamente al terziario — soprattutto alle professioni — e in modo ancor più preponderante verso la pubblica amministrazione e la scuola.

Se volete possiamo dire che, sia pure con un po' di forzatura, l'università e il mondo della scuola si riproducono — almeno come attività prevalente.

Ed ecco quindi la questione di fondo che siamo chiamati a porci: se abbiamo veramente l'interesse e la volontà di rispondere alle necessità della società italiana, cioè alle esigenze del mondo produttivo che sono così cruciali, anche se sono tanto diverse da quelle che si pongono all'interno del mondo universitario.

#### **Possibilità di raccordo impresa-università**

Un ulteriore punto di riflessione riguarda la preparazione operativa e l'aggiornamento di coloro che escono dall'università.

Qui bisogna aver chiaro che esistono alcune sfasature strutturali nel raccordo fra impresa e università.

In primo luogo fra il momento in cui viene progettato il curriculum universitario e il momento in cui è possibile verificarne i primi frutti sul mercato del lavoro, passano almeno sei o sette anni.

Nel frattempo una professione industriale può essere diventata parzialmente irriconoscibile.

Esiste poi una seconda sfasatura strutturale: un laureato in ingegneria elettromeccanica può essere impiegato: nel settore di produzione degli impianti elettromeccanici; nel settore di progettazione; nel settore di manu-

tenzione e assistenza tecnica; nel settore commerciale.

Inoltre, sempre la stessa persona, nel corso della vita, può passare da un settore aziendale all'altro. Infine, la professione, in qualunque settore sia collocata, può cambiare proprio mentre la si sta esercitando.

In definitiva, un curriculum, per quanto ben fatto e aggiornato, non può colpire tutti questi bersagli.

È come se con una freccia si volesse infilare una serie di anelli distribuiti casualmente su piani diversi.

C'è poi da considerare un'ultima sfasatura strutturale e culturale: l'università si presenta comunemente come il luogo della teoria, dei modelli, della formalizzazione, dell'apprendimento dei metodi, tutte cose in genere di lunga durata e tendenzialmente concepite «fuori del tempo». L'impresa è invece il luogo del contingente, dell'adattamento, della combinazione continuamente variabile, fra qualità, prezzi, durata, costi; tutte cose su cui fa sentire il suo peso la variabile «tempo».

Il confronto non è fra qualità positive e qualità negative, ma fra qualità eterogenee.

A questo punto mi domando se sia realizzabile, ammesso che sia auspicabile, una saldatura o comunque una combinazione organica fra questi due mondi.

Le difficoltà pratiche e concettuali a dare una risposta affermativa al quesito generale, non fanno venir meno la necessità e l'utilità di cercare risposte a problemi di carattere meno generale ma pur sempre di grande portata.

A me sembra evidente che università e mondo delle imprese abbiano comunque due terreni di incontro obbligatorio.

Il primo è costituito da quell'autentico nodo che è il passaggio dei giovani dalla scuola al mondo del lavoro.

Il secondo è costituito dal tema della formazione permanente.

In questa sede mi soffermerò prevalentemente sul primo, nella convinzione che, non tanto per quanto riguarda gli strumenti, ma per quanto riguarda i prin-

cipi operativi, anche il secondo vada affrontato con gli stessi criteri.

A tal fine farò riferimento soprattutto al D.P.R. del 10 marzo 1982, che in genere ricordiamo, correttamente, usando solo il n. 162.

Il tentativo è di valutare quali siano le possibilità di raccordo offerte dalla attuale normativa.

Secondo il decreto citato è possibile costituire presso le università: a) scuole dirette a fini speciali; b) scuole di specializzazione; c) corsi di perfezionamento.

Mi limiterò ad un rapido esame di queste tre tipologie.

#### **Scuole di specializzazione**

Non rispetterò l'ordine con cui il decreto elenca le varie tipologie di attività didattica, anche per sgombrare il campo da quella che a me sembra la meno interessante.

Le scuole di specializzazione, infatti, sono destinate ai laureati e, pertanto, non corrispondono a quella esigenza dei «milioni di protagonisti» di cui parlavo in precedenza, ma semmai ad una non meno importante, ma a mio avviso meno cruciale, domanda di «migliaia» di protagonisti per il paese.

Ma a parte questo fatto, tali scuole presentano un'altra caratteristica: di fatto sono state quasi sempre tarate sul mondo delle attività professionali autonome.

Si tratta, in definitiva, di una tipologia didattica quasi mai legata al discorso delle organizzazioni produttive, manifatturiere o di servizi, grandi o piccole che esse siano.

#### **Scuole dirette a fini speciali**

Queste scuole appaiono, potenzialmente, di grande interesse per il mondo delle imprese.

Infatti esse, in astratto, paiono destinate a soddisfare quel bisogno di grande specializzazione che esiste nella fascia post-secondaria. Ritorno ancora una

volta su un tema che mi sta a cuore.

Se analizzo la struttura economica della mia regione, l'Emilia, vi trovo una rete di città — e tutta l'Italia ha un ricchissimo tessuto urbano — ognuna delle quali dovrebbe avere una scuola molto specializzata; e che potrebbe essere legata al trattamento dei metalli, o all'elettronica dei beni di consumo, o alla farmacologia, o a tante altre cose ancora. Scuole di questo tipo che offrono una specializzazione particolare e approfondita, dovrebbero essere opportunamente dislocate sul territorio. Probabilmente non ce ne potrà essere più di una per ciascuna città, ma dovrebbero essere diversificate fra di loro e articolate in ambito regionale.

Tali scuole dirette a fini speciali — non mi stanco di ripeterlo — sono potenzialmente di grande interesse per le imprese, in questa fase di accelerato sviluppo tecnologico; perché potrebbero consentire la realizzazione di quel livello intermedio di innalzamento degli studi dopo la scuola secondaria di cui la società sembra carente.

In realtà non sembra però che la legge consenta quelle caratteristiche di adattabilità che il mondo industriale richiede. Infatti tali scuole per essere realizzate devono essere previste nello statuto dell'università e quindi devono passare attraverso la trafila del decreto del Presidente della Repubblica. Anche una eventuale modifica nell'ordinamento degli studi dovrebbe trovare registrazione secondo lo stesso iter. Si aggiunga che è determinato dallo statuto anche il numero complessivo degli studenti da ammettere a tali scuole e che con propri decreti il Ministro della Pubblica Istruzione «sentito il parere del Consiglio universitario nazionale, provvede a stabilire per i singoli tipi di diploma la denominazione, i requisiti di ammissione, la durata e la frequenza dei corsi, l'indicazione del numero complessivo degli esami di profitto, e delle discipline obbligatorie con le connesse attività pratiche da ricomprendere nell'ordi-

namento degli studi, le modalità di svolgimento degli esami e del tirocinio pratico». Tutte cose che senza dubbio vanno in qualche modo definite e regolate, ma è anche indubbio che legarle allo statuto dell'università o ai decreti del Ministro della Pubblica Istruzione significa trasformarli in corsi che si collocano nell'ordinamento degli studi universitari.

In definitiva, dalla normativa più recente emerge la paura per la disomogeneità e la tendenza a ricondurre tutto ad un livello centrale. Ancora una volta l'università italiana si presenta come organizzata esclusivamente su modelli permanenti di professioni, in coerenza con la propria cultura e con la propria tradizione.

Ma anche a non voler modificare l'intero atteggiamento dell'università italiana, bisogna cogliere l'occasione per lasciare aperti nel suo ambito spazi destinati alla sperimentazione di modelli e curricula volti alla anticipazione e soprattutto all'aggiustamento continuo. Mentre da una parte si apre uno spazio per scuole che io continuo a chiamare di primo livello, dall'altra tale spazio viene organizzato secondo le modalità del tradizionale ordinamento degli studi e viene meno la possibilità di farne un terreno aperto ai bisogni più mutevoli di innovazione e di flessibilità.

### **I corsi di perfezionamento**

I corsi di perfezionamento hanno vantaggi e svantaggi speculari alle scuole dirette a fini speciali.

Fra gli svantaggi — è ben chiaro che il mio giudizio è dato sulla base delle premesse fin qui chiarite — io colloco il fatto che tali corsi sono destinati ai laureati e quindi non soddisfano il bisogno di quella fascia per me cruciale e decisiva che si colloca nella post-secondaria e che va arricchita mediante iniziative didattiche volte ad una forte specializzazione in un campo delimitato del sapere.

Fra i vantaggi è da vedersi il fatto che i corsi di perfezionamen-

to possono essere attivati mediante una convenzione fra l'università e qualunque altro soggetto giuridico (Stato, Regione, alti enti territoriali, enti pubblici e privati) e possono essere regolati per decreto del Rettore.

Vedo con estremo favore tale flessibilità di fondo: credo che dovremmo utilizzare molto di più tale tipo di corsi in grado, con un minimo di garanzie, di rispondere ai bisogni di volta in volta individuati. Le prospettive di convenzioni in questo campo, fra la grande industria (di cui conosco gli interessi e i problemi) e l'università, potrebbero aprirsi nel breve termine.

Data l'agilità dello strumento è proprio questo, a mio avviso, il campo chiaro in cui noi possiamo lavorare su alcune aree di eccellenza di cui ha bisogno sia l'industria che l'università.

Abbiamo gli strumenti giuridici per far uscire le scuole postuniversitarie dalla loro tradizione di scuole rivolte soprattutto alla formazione delle professioni liberali.

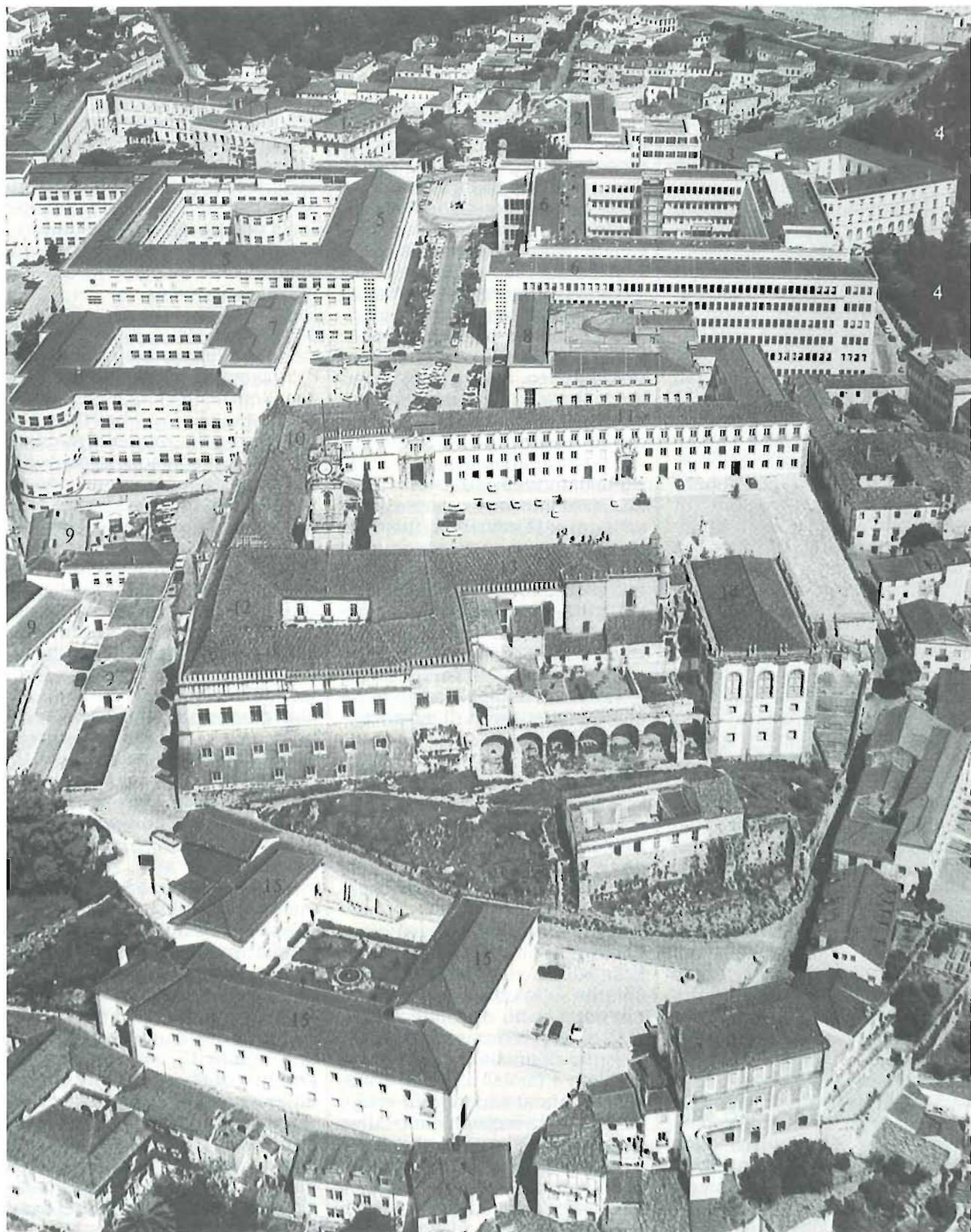
È su questo fronte che dobbiamo trovare il coraggio, dall'una e dall'altra parte, per istituire alcune sperimentali, perché sono un modello certamente utile. Rimane il problema che ho trattato all'inizio: quello dei «milioni di protagonisti». Per la soluzione di tale problema non abbiamo ancora gli strumenti adatti. Dobbiamo sperimentare, anche in questo caso, un tipo di convenzione fra l'università e le strutture esterne analoga a quella dei corsi di perfezionamento. L'università, indubbiamente, ha molto da dare in risposta alle esigenze del mondo produttivo; ma se essa si ripiega al suo interno crea i problemi di inadeguatezza di cui si è parlato. Le scuole di primo livello debbono avere una flessibilità e una elasticità enorme proprio perché debbono confrontarsi all'esterno, riflettere il cambiamento della società.

Pur tenendo conto dei possibili rischi, rimane il fatto che è questo il grande campo di rivoluzione che noi abbiamo già nel paese: si tratta solo di usarlo.

Io non sono un tecnico dell'istruzione. Non voglio e non posso suggerire specifiche modalità didattiche, curricula e assetti or-

ganizzativi. Debbo però ribadire che su questo tipo di istituzioni formative è in gioco il futuro del nostro paese. Non è assoluta-

mente retorica: se noi non facciamo scuole di questo tipo, non sarà possibile tenere il ritmo del progresso internazionale.





# La cultura dell'innovazione

di Nadio Delai  
Direttore del CENSIS

## Cogliere i «punti di fuga» del sistema esterno

Il mio intervento si snoderà attorno a tre ordini di riflessioni che corrispondono, a mio avviso, a tre tipi di sfide culturali:

- 1) il mondo esterno;
- 2) il modo di fare programmazione educativa nella nostra società;
- 3) la dimensione della sperimentazione in senso proprio.

Cominciamo dal primo aspetto. Mi sembra che le sfide provenienti dall'esterno dei sistemi formativi in qualche modo designino una serie di «punti di fuga» che vanno colti e interpretati. Essi costituiscono una specie di microscenari con delle implicazioni didattiche immediate. Ne ricordo alcuni in maniera molto sintetica:

— noi assistiamo oggi e assisteremo sempre più domani, a quello che si può definire come uno sviluppo massiccio e disordinato del terziario e della società che abbiamo definito «la società immateriale»; la dimensione degli scambi economici tende a diminuire la componente di beni e ad aumentare tale componente «immateriale», quella dei servizi, ma anche la «rappresentazione» che noi tutti ci facciamo dei servizi e della società;

— all'interno dello sviluppo terziario assisteremo allo sviluppo dell'informazione e dei suoi

supporti; spesso si tende a ridurre la scommessa che abbiamo davanti ad una sfida puramente tecnologica, quella delle nuove tecnologie dell'informazione. In realtà le tecnologie della informazione da sole non riescono a navigare: sono infatti come una grande nave che ha bisogno di un canale molto profondo pieno di «acqua terziaria»; se le nuove tecnologie non navigano in un canale di terziario dai contorni molto ampi, non possono essere adeguatamente utilizzate e corrono il rischio persino di ostruire il canale della comunicazione e della funzionalità, cosa che peraltro oggi succede spesso dentro le aziende e le istituzioni che hanno subito il primo impatto informatico;

— l'innovazione scientifico-tecnologica invade sicuramente e invaderà sempre di più i settori della nostra economia e quindi anche della nostra cultura. È un'innovazione scientifico-tecnologica che si manifesta solo nei settori consolidati, su cui tutti più o meno concordano (elettronica, biologia, nuovi materiali), ma anche in ambiti più tipicamente terziari, come ad esempio l'organizzazione, il marketing, la ricerca, ecc.; quindi in servizi su cui si dovrà esercitare una fortissima componente di innovazione scientifico-tecnica per aumentare la produttività e probabilmente è lì che si giocherà una

*In un quadro evolutivo policentrico, al confine tra un vecchio ed un nuovo tipo di cluster, riuscirà l'università a gestire un'autonoma offerta culturale?*

parte molto importante del nostro futuro;

— la dimensione materiale e quella immateriale degli scambi tenderà ad internazionalizzarsi sempre più; a completamento della dimensione internazionale non dimentichiamo la dimensione locale dell'economia; tale dimensione locale dell'economia e del sociale tenderà a svilupparsi ulteriormente e chiederà domani, oltre che ad esigerlo già oggi, una profonda integrazione con la dimensione internazionale;

— la «finanziarizzazione» dei prodotti e dei servizi sta diventando una componente strategica della competitività, fondamentale sui mercati interni come su quelli esterni;

— infine l'esplosione della complessità si manifesta non solo sul piano dei dati oggettivi (il mercato, l'internazionalizzazione, le nuove tecnologie, e così via) ma anche sul piano del soggettivo: oggi si assiste, infatti, ad un'esplosione della soggettività, non solo dei giovani, ma, in genere, del fattore umano nel suo insieme, dentro l'azienda e dentro la società.

Siamo perciò davanti ad una grande scommessa, perché abbiamo innanzi a noi una complessità del sistema degli scambi ed una complessità degli atteggiamenti delle persone.

Si tratta di far sposare, forse per la prima volta nella nostra sto-

ria, due complessità ad altissimo livello e quindi con volontà e decisionalità estremamente diversificate.

Questi sei «punti di fuga» del sistema esterno sono importanti perché hanno immediatamente un'implicazione sul fronte dei linguaggi e quindi della didattica. Noi riusciamo e riusciremo in qualche modo a far fronte a questo tipo di scommessa, che ci viene dal mondo esterno, se sapremo in qualche modo manovrare in maniera intelligente e far crescere una serie di «linguaggi terziari» che saranno, volta a volta, il linguaggio del terziario puro dei servizi dell'informatica, dell'internazionalizzazione, dell'economia locale, degli aspetti finanziari. Sarà anche il linguaggio della complessità individuale e collettiva; sarà il linguaggio, in altri termini, legato agli aspetti più tipicamente organizzativi.

Risulterà vincente la capacità, per esempio, di saper comunicare in maniera intelligente nelle organizzazioni, sarà la consapevolezza della dimensione organizzativa dei problemi, e un'elevatissima capacità di organizzazione del consenso e delle decisioni all'interno di gruppi di lavoro organizzati, a decidere del successo o dell'insuccesso nell'insieme di qualsiasi iniziativa. Stiamo disegnando una serie di capacità di linguaggi che potremmo anche definire come *linguaggi terziari minimi*, che in qualche modo sono il fronte didattico da perseguire come risposta specifica a fabbisogni specifici, e non solo dentro l'università.

Ma i linguaggi non bastano a sostenere le sfide del mondo esterno: si profilano esigenze di atteggiamento e di possesso di metalinguaggi. Dovremo cioè riqualificare la forza lavoro secondo tre tipi di capacità fondamentali, che si pongono a livello superiore e cioè non tanto a un livello fatto di contenuti specifici, quanto piuttosto di atteggiamenti e di capacità sofisticate.

Tre tipi di capacità in particolare risultano importanti:

1) la capacità di accettare e di utilizzare il regno del molteplice,

del materiale e soggettivo, nella complessità che abbiamo dentro;

2) la capacità di individuare, progettare, sviluppare e gestire le soluzioni innovative ai problemi, che comunque avremo davanti, in forma nuova e non preconstituita;

3) la capacità di convivere con una situazione di mutamento pronunciato senza regole del gioco troppo rigide, predeterminate e, quindi, insegnabili nel dettaglio.

In concreto, questi tre tipi di atteggiamenti-capacità si devono tramutare in primo luogo in una capacità di apprendere in ogni luogo e in ogni situazione e soprattutto la capacità di apprendere ad apprendere, che è forse la realtà più sofisticata, ma anche più essenziale che abbiamo davanti. Posto che non esista una regola del gioco definita, ma che anzi questa regola del gioco può cambiare cammino facendo, diventa essenziale imparare ad apprendere, avendo piena consapevolezza del proprio processo di apprendimento, in qualsiasi luogo questo possa avvenire (dentro o fuori le strutture scolastiche, dentro l'azienda o nel contesto della vita quotidiana).

In secondo luogo risulterà essenziale acquisire una forte capacità di orientamento, ma non solo per passare dalla scuola al mondo del lavoro (questo è solo uno degli aspetti dell'ordinamento), ma per ricomporre in maniera intelligente e consapevole un percorso formativo maggiormente personalizzato. È quello che oggi le famiglie, più dotate in chiave culturale ed economica, già di fatto fanno, prefigurando così un obiettivo assolutamente nuovo e sofisticato di compensazione sociale. A mio avviso infatti il nuovo obiettivo di decondizionamento sta diventando non tanto il sostegno per stare dentro un'istituzione, quanto piuttosto la capacità di fare arbitraggi tra un tipo di formazione e l'altra, tra un lavoro e l'altro, tra il lavoro e la formazione, tra la formazione e la pensione e così via.

La dimensione più sofisticata

dei percorsi personalizzati disegna addirittura un profilo di svantaggio sociale e per converso di politiche sociali da attivare, di cui non abbiamo che una pallida idea e quasi nessuna esperienza.

In terzo luogo è importante accettare una vita professionale assai meno compatta che per il passato. Sicuramente non ci si prepara per profilo «labile» della nostra professionalità aperta ai mutamenti continui e ad un forte intreccio tra lavoro dipendente e lavoro indipendente. Il lavoro autonomo, indipendente, infatti, nei settori che prima ho menzionato, cioè della dimensione terziaria, sarà una prospettiva tutto sommato crescente nei prossimi anni.

E, quindi, non necessariamente, anche colui che uscirà dall'università si troverà a gestire un ruolo sia come lavoratore dipendente, ma ancor più frequentemente come lavoratore indipendente.

### La programmazione come sfida qualitativa

La seconda sfida culturale cui accennavo all'inizio è legata invece al fatto specifico del fare programmazione oggi, del fare programmazione formativa, su un piano ormai decisamente spostato sul piano della qualità. Noi assistiamo ad alcune evoluzioni in corso, di cui siamo partecipi e protagonisti, sui due versanti della domanda e dell'offerta.

Sul fronte della domanda formativa dobbiamo riconoscere che essa ha ormai raggiunto il suo punto di massimo relativo (al di là del fatto contingente che ha visto registrare una ripresa di iscrizioni all'università nell'autunno scorso, penso sia ragionevole prevedere nei prossimi anni una sostanziale stabilizzazione di iscritti). È finita l'ondata di piena della domanda quantitativa di istruzione, essa è diventata più riflessiva e consapevole.

Andando ad analizzare nel dettaglio gli incrementi di iscrizioni dell'autunno scorso, si può inol-

tre rilevare come già questi manifestino un'attenzione abbastanza consapevole per i settori del terziario, come l'informatica, l'economia, il diritto; in tutti i casi le famiglie, oggi, recepiscono, anche autonomamente, che la prospettiva si gioca sui «punti di fuga» precedentemente richiamati.

Una terza caratteristica della domanda è riconducibile all'articolarsi, al frammentarsi di bisogni di percorsi individuali degli utenti, ad un modo di ricercare e fare formazione, che non presenta alcun modulo di paragone col passato. Siamo davanti ad un'attesa e ad una domanda di qualità che non ha precedenti; ed inoltre stiamo andando verso un articolarsi di fasce di utenti non tradizionali, in particolare adulti, legati a fenomeni di riconversione industriale del nostro Paese.

Nei prossimi anni avremo masse rilevanti di persone che in qualche modo dobbiamo riqualificare e mettere in formazione. Se per una ipotesi si pensa di metterli in un crogiolo formativo costituito da fattori tradizionali (tanto per capirci: insegnanti, classi, orari, ecc.), probabilmente dovremmo avere metà italiani in formazione e metà come docenti. La dimensione perciò non può essere questa: c'è quindi una marcia in più che in qualche modo bisogna innestare.

Dal punto di vista dell'offerta del sistema formativo siamo davanti a quella realtà che spesso definiamo, forse impropriamente, come «sistema formativo allargato»; cioè ci si rende conto che oggi si apprende dentro la scuola sia fuori; dentro l'università e dentro l'azienda; si apprende, infine, facendo le proprie esperienze quotidiane. Non è tanto un sistema organico, in realtà, quanto un insieme di tasselli. E qui ridiventa importante la capacità di mettere insieme i pezzi, di scegliere quelli giusti ed elaborarsi un percorso significativo diventa la capacità delle capacità, quella che nel prossimo futuro diventerà fondamentale.

In questo sistema allargato la dimensione scolastica, in senso

proprio, resterà comunque la dimensione strategica sia per il peso quantitativo che continuerà ad avere, sia perché comunque rappresenta il caposaldo a cui teoricamente bisognerebbe poter far riferimento per insegnare a tutti i protagonisti, se non altro, a fare un buon arbitraggio fra tutto quello che c'è. Si tratta di una grande scommessa di standard di qualità che la struttura pubblica dovrebbe offrire.

Un aspetto particolare dell'affermarsi di nuove logiche di qualità da considerare nella «filosofia» di programmazione, concerne la progressiva sostituzione delle logiche di permanenza con le logiche di passaggio.

In una società della molteplicità delle occasioni e dei percorsi (spesso ipotizzati e non sempre reali, ma comunque tali da diventare punto di riferimento) assume particolare rilevanza la possibilità di mutare percorso, più che quella di scegliere una volta per tutte un indirizzo od un profilo professionale.

Ecco allora che gli strumenti — pur maggiormente sofisticati — del fare programmazione universitaria devono fare i conti:

— da un lato, con le sfide provenienti dall'esterno del sistema formativo che sfuggono dalle sole risposte di efficienza interna (di flessibilità, di standards, ecc.), per richiedere nuovi schemi di riferimento culturale;

— e dall'altro, con sfide di tipo interno, legate al crescere della complessità del sistema universitario, ricco di policentrismo decisionale e di responsabilità (dall'edilizia alla strumentazione, dai docenti alla ricerca) su cui ci si troverà a dover attivare un *meccanismo di coordinamento politico* delle risorse, non tanto di riaccostamento quanto di razionalizzazione e valorizzazione.

In altri termini ci si trova oggi a dover fare i conti con due sistemi in movimento (quello economico-sociale più vasto e quello formativo), entrambi all'insegna dell'articolazione e della molteplicità delle variabili in gioco.

Cosa vuol dire tutto questo? Vuol dire che, sia sotto il profilo del sistema esterno (le grandi sfide, i punti di fuga menzionati all'inizio), sia sotto il profilo del *funzionamento del sistema formativo*, si ha la netta sensazione di essere in una specie di punto di passaggio, da una *cluster* all'altra; una somma di fattori oggettivi e soggettivi, in qualche modo ci dà l'idea che siamo arrivati ad un punto di flesso del sistema. E questo non nel senso che il sistema si rattappisce, si rinchiude, ma nel senso che sembra aver raggiunto un punto di massimo nella sua combinazione di fattori tradizionali. In realtà il sistema formativo, o quello delle relazioni di lavoro, o il sistema produttivo, sicuramente accelera se noi mettiamo dentro più fattori tradizionali che compongono la *cluster*. Però è anche vero che a un certo punto succede anche che, ad un'immissione di fattori di risorse umane e materiali, non sempre la risposta presenta un'utilità marginale positiva, o sufficientemente positiva rispetto alle risorse investite.

Fare programmazione educativa oggi significa avere la capacità di operare ai margini, ove si opera il passaggio, tra un vecchio tipo di *cluster* e un tipo di *cluster* nuovo, di cui spesso non abbiamo nemmeno profonda consapevolezza, perché siamo sfidati a saper ridisegnare una realtà (e la sua «rappresentazione») proprio mentre questa stessa realtà sta cambiando nelle nostre mani.

### **Sperimentazione e cultura dell'innovazione**

La terza sfida culturale è quella del fare sperimentazione in questo contesto in movimento. Le cifre della sperimentazione organizzativa son ben note, e quindi non resta che prendere atto dei 300 e più dipartimenti nati, anche se i 3/4 di questi nascono più nell'ambito delle facoltà, con il 40% dei docenti coinvolti sui vari dipartimenti. I dati stanno comunque ad indicare un largo panorama di sfor-

zo in atto che in qualche modo sembra richiedere un grosso processo di rafforzamento e di innovazione.

Quale tipo di rafforzamento e quale innovazione? I due tipi di sfide ricordati nei paragrafi precedenti ci servono da spunto per l'individuazione di alcune linee guida.

Prima linea da ricordare come uno dei campi prioritari di intervento e di qualificazione didattica è costituita dalla sperimentazione verso i *linguaggi*, i *metalinguaggi*, l'*apprendimento*, i *comportamenti*, soprattutto sotto il profilo della cultura terziaria e organizzativa in particolare.

Oggi è impossibile produrre se non c'è consapevolezza in quest'ultimo senso. E non c'è dubbio che, per esempio, le strutture pubbliche non sono certo le più avanzate nell'aver consapevolezza della struttura organizzativa, anche per gli enormi vincoli che esse incontrano dal punto di vista legislativo.

Un giovane che uscirà dalle strutture formative nei prossimi anni senza una forte consapevolezza della logica organizzativa dei problemi potrà essere, ad esempio, un perfetto ingegnere che, messo in un contesto produttivo reale, non sa riconoscere quali siano le «tavole di scambio» del suo ruolo e corre il rischio di avere risultati professionali insoddisfacenti. Quindi io aggiungerei qualcosa alle riflessioni formulate da Prodi circa i «milioni di persone» da preparare in chiave professionale: esse devono avere un plus formativo, che in qualche modo soddisfi ai metalivelli più sopra ricordati. Per questo si tratta di attivare quella consapevolezza organizzativa del contesto in cui ci si inserisce, tale da valorizzare la propria professionalità, che, altrimenti, corre il rischio di rimanere inevitabilmente sterilizzata.

Seconda linea da tener presente è quella di una «filosofia» e di una pratica da *sistema allargato di formazione*. Non c'è dubbio che il dipartimento oggi debba prendere atto che i suoi utenti ad un tempo godono e godranno di fatti formativi in senso la-

to dentro e fuori l'università e lo stesso dipartimento, dentro le strutture produttive (in esperienze di alternanza studio/lavoro) e, comunque, dentro la vita quotidiana e lungo il flusso dell'informazione. Il ragionamento, anche didattico, del dipartimento non può prescindere quindi dalla molteplicità di risorse formative in cui il giovane *comunque* è inserito. E ciò ha delle conseguenze anche sul piano della didattica.

Terza linea da considerare è la possibilità di avviare una *rete di servizi reali* per l'università e per il suo esterno. Io credo che in una società come la nostra, che è già ricca di occasioni formative anche molto qualificate (ma spesso poco conosciute, oppure di occasioni di formazione in azienda utilizzate di fatto, ma poco valorizzate in chiave specifica progettuale) e che sempre più diverrà una rete enorme di occasioni formative, è necessario offrire all'utenza di oggi e di domani, giovani e adulti un insieme di servizi strumentali che aiuti a muoversi nel molteplice e ad utilizzarlo al meglio.

Il primo passo può essere l'*anagrafe delle ricerche*, prevista del resto dalle disposizioni di legge; ma si può aggiungere un'*anagrafe di materiali didattici qualificati* di vario livello; possono essere dei servizi di accesso espliciti a fatti informativi e bibliografici su banche dati, a largo spettro, interdipartimentali a dimensione nazionale e addirittura internazionale; possono essere delle offerte di servizi reali del tipo dell'orientamento, non solo al lavoro, ma anche ai fatti formativi (del come ricomporre, ad esempio, le proprie capacità di formazione dentro e fuori il sistema formativo). In qualche modo la rete di servizi reali può diventare un punto di grosso livello di qualificazione per i prossimi anni, quasi una *rete terziaria culturale* a cavallo tra università e società.

Quarta linea di innovazione è quella dell'*ampio utilizzo delle nuove tecnologie dell'informazione* per fattori formativi diretti e indiretti. Non c'è dubbio che decine di migliaia di adulti ad

esempio ben difficilmente sopporterebbero un'attività corsuale, come noi siamo abituati a fornire, perché mancano, e sempre più verranno a mancare, gli insegnanti, gli spazi; come pure va ricordato che la risposta in chiave di personalizzazione dei percorsi formativi induce un utilizzo opportuno di tecnologie che, tra l'altro, servirebbero anche ad attivare forme individualizzate di valutazione e amministrazione degli interventi.

Tutto questo milita a favore di un utilizzo intelligente, anche se non esclusivo, dei mezzi sofisticati delle nuove tecnologie dell'informazione da usare per fare formazione diretta, per recuperare una formazione di base adeguata per meglio controllare i processi di apprendimento.

La quinta ed ultima linea di attenzione riguarda la *cultura dell'innovazione*. Un po' tutti noi (ma non solo in Italia) quando ci troviamo a fare sperimentazione ci imbattiamo in un rischio abituale, quello dell'autoalimentazione: si tenta di «muoversi» un po', quindi la sperimentazione viene prorogata; perché di solito il tempo non è bastato a verificare le ipotesi. Il rischio è che si alimenti la sperimentazione a tempo indefinito da un lato, con l'entusiasmo degli sperimentatori nuovi arrivati e dall'altro con la noia dei vecchi sperimentatori, mentre il circuito continua a stare in piedi in un modo improprio.

In realtà sperimentare nel dipartimento come nella società degli anni a venire, significa avere una forte cultura innovativa, nel senso di capire quali sono le condizioni attraverso le quali un progetto, intelligente finché si vuole, può anche non diventare realtà se non si tiene conto di tutte le condizioni, anche minute, per cui esso possa trasformarsi in fatto consolidato. È questa la cultura dell'innovazione.

Se si vuole è questo uno dei linguaggi da insegnare nel nuovo tipo di terziario: la capacità tecnica di gestire un processo di innovazione.

E credo che la sperimentazione dentro il dipartimento, che per

sua definizione è un portato innovativo, dovrebbe sfruttare questo tipo di cultura innovativa e contribuire a sua volta a farla crescere.

E con ciò, solo uno spunto finale, che è più che altro un interrogativo. Nella molteplicità che in qualche modo ci circonda non c'è dubbio che resta la domanda su quale è oggi il ruolo, e quale potrà essere domani, dell'università. Riusciremo a fare *autonoma offerta culturale*, al di là degli approcci di program-

mazione e dei tecnici didattici, sapendo che ci troveremo, nei prossimi anni, dentro un panorama talmente variegato per sfide esterne che vanno dalla terziarizzazione spinta al sistema allargato di formazione?

L'abitudine della «macchina» universitaria a correre lungo i binari dei propri servizi (didattica e ricerca) e dello sviluppo ritardato rispetto alla domanda, ha ottenuto nel tempo la capacità di incidere significativamente sull'offerta del nuovo. Eppure le

zone vitali ci sono e sono molte: bisogna farle uscire e misurarsi con le sfide della molteplicità di un «mercato culturale» aperto come è quello in cui vivono.

È quindi necessario che anche l'università sappia con coraggio fare la sua parte nella ricomposizione del molteplice, gestendo una propria autonoma offerta culturale nei confronti di una società estremamente frammentata e destinata, probabilmente, a frammentarsi ulteriormente. Ma questo è già il futuro.



abstract

## **Experimentation in the universities and the working world**

«Experimentation in organisation and teaching in the universities» — this was the subject of the National Convention held at the Villa Mondragone, the home of Rome's Second University, on 20th March 1984. However, the speeches (which are reported in *Universitas*) went beyond the discussion of internal academic organisation, and were also directed towards the world of productivity. Senator Franca Falcucci, Minister of Education, commenting on the many doubts and questions which surrounded the issue — the excessive number of subjects taught, the

gap between research and teaching, the need to give a new image to the system of training — made a new appeal for a large-scale mobilisation of intellectual resources, which is the only way in which the dynamics of change can be dealt with; this has become the real constant in our times.

The Rector of the Milan Polytechnic, Luigi Dadda, gave a close examination of the present structure of the curriculum, stressing the urgent need for the universities to keep up with the rhythm of innovation in the working world; to welcome it and integrate it into their own lives.

«Above all», added Romano Prodi, President of IRI, however, «we must have new men, who are capable of coping with new undertakings. Today's society is no longer based on a narrow élite group, but on a basis of mass participation; the primary need, therefore, is for a widespread and flexible specialist use of human resources».

Nadio Delai, director of CENSIS, gave the concluding address, devoted to an analysis of the «departure points» of the system outside the university, and the experimental responses which they should provide.

résumé

## **Expérimentation universitaire et monde du travail**

«L'expérimentation dans l'organisation et la didactique dans l'université»: voici le thème du Congrès National qui a eu lieu à Villa Mondragone, siège de la IIème Université de Rome, le 20 mars 1984. Mais les interventions — mentionnées par *UNIVERSITAS* — ont visé, au delà du discours intérieur de l'organisation universitaire, aux exigences du monde de la production. Le Ministre de l'Education Nationale, le Sénateur Franca Falcucci, en mettant l'accent sur les perplexités et sur les questions traitées (le nombre trop important de matières à enseigner, le clivage entre recher-

che et didactique, la nécessité de donner un nouveau visage au système de formation) relance l'invitation vers une grande mobilisation intellectuelle, qui, seule, peut faire face à la dynamique du changement, devenue désormais la vraie constante de notre temps. Luigi Dadda, Recteur du Polytechnique de Milan, affronte de près le thème de la physionomie actuelle des curriculum, en soulignant l'urgence pour l'université de maintenir le rythme des phénomènes novateurs du monde du travail, en les accueillant et en les intégrant.

«Nouveaux» cependant, ajoute

Romano Prodi, Président de l'IRI, «devront surtout être les hommes pour être en mesure d'affronter de nouvelles entreprises. La société contemporaine se base non plus seulement sur une élite restreinte, mais sur une base de «millions de protagonistes»: d'où l'exigence primaire d'une spécialisation diffuse et flexible des ressources humaines».

Nadio Delai, Directeur du CENSIS, conclut les interventions en analysant en détail les «points de fuite» du système extérieur à l'université et les réponses expérimentales qu'elle devrait fournir.



# Il turnover dei docenti

di Claudio Bosi, Enrico Carbonetti,  
Giuliana Matteocci, Giancarlo Orioli

## Implicazioni programmatiche della struttura per età dei docenti di I e II fascia e dei ricercatori universitari

1) Il DPR 11 luglio 1980 n. 382 detta alcuni criteri per il riordnamento della docenza universitaria, fissando anche gli organici dei docenti di ruolo (I e II fascia) e dei ricercatori che dovranno essere raggiunti a conclusione del periodo di attuazione dei piani di programmazione universitaria, cioè entro il 1990.

Esso determina, quindi, la cornice entro la quale si esprimeranno le dinamiche di passaggio tra le varie categorie di personale.

Come è noto, le dotazioni organiche dei docenti di I e II fascia sono state fissate in 15.000 posti e quella dei ricercatori in 16.000.

Le modalità per raggiungere tali dotazioni sono diverse. In particolare, per i professori associati, viene stabilito in 6.000 il numero di posti da destinare comunque a concorso libero. Tenuto conto del numero di professori associati che verrà raggiunto in base ai giudizi idoneativi, ciò porterà ad un'ecedenza rispetto all'organico previsto, che sarà via via approssimato mediante il riassorbimento dei posti che si renderanno disponibili.

Gli interventi programmatici, quindi, si confronteranno con le aspettative di personale fino al 1990 (conclusione del periodo dei piani). Successivamente, soltanto il ricambio dovuto a collocamento a riposo o ad uscite per diversa causa consentirà lo sbocco dei ricercatori nella fascia dei professori associati e di questi ultimi nella fascia degli ordinari (1).

2) Il numero dei professori ordinari attualmente in servizio risulta pari a 8.732 unità (2). Prima dell'intervento attuato mediante il piano biennale, si avevano a disposizione altri 2.653 (3) posti di ordinario non coperti.

Per raggiungere l'organico prefissato, dovranno perciò essere assegnati entro il 1990 altri 3.615 posti (4). In complesso,

- (1) Naturalmente, sono ipotizzabili passaggi dai ricercatori agli ordinari, e d'altronde l'ingresso nei ruoli universitari può avvenire anche dall'esterno.
- (2) Dato aggiornato al 31.3.1984. La successiva analisi si riferisce alla situazione alla stessa data.
- (3) Di questi le facoltà hanno richiesto concorso per circa 1.890 posti.
- (4) Con il piano biennale transitorio ne sono stati assegnati alle facoltà 1.440.

*Il quadro dei docenti universitari è mutato negli ultimi cinque anni, e continuerà a trasformarsi lungo il decennio '80. È possibile utilizzare gli interventi programmatici per manovre di riequilibrio? Come garantire il reclutamento delle nuove leve? L'operazione turnover è già in vista.*

nel periodo dei piani, si renderebbero disponibili 6.268 posti di I fascia. Tale numero non esprime però le effettive possibilità di passaggio dei professori di II fascia nella I, in quanto non tiene conto del numero di posti che si libereranno per cessazioni dal servizio (5). La distribuzione per età degli attuali professori ordinari consente di affermare che circa 680 saranno collocati fuori ruolo, per limiti di età, entro il 1990 e si possono stimare in circa 110 unità le uscite per morte (6). Le prospettive di avanzamento dei professori di II fascia si concretizzerebbero quindi nella disponibilità di circa 7.050 posti di professore ordinario nel periodo 1984-1990.

Attualmente, i professori associati nominati sono circa 12.100; ad essi andranno aggiunti gli idonei alla seconda tornata di giudizi idoneativi la cui consistenza, non essendo ancora espletato l'iter dei giudizi, può essere stimata in base a due ipotesi:

- a) supporre che tutti i candidati (circa 8.500 unità) vengano giudicati idonei;
- b) supporre che lo sia soltanto il 70% (6.000 unità), prevedendo cioè che la seconda tornata sia più o meno altrettanto selettiva della prima nella quale la proporzione degli idonei sui candidati fu del 65%. Non è detto, tuttavia, che non si verifichi invece una selezione più intensa, se gli attuali candidati fossero, mediamente, più deboli di quelli del contingente precedente.

L'ipotesi massima (possibile ma poco probabile), porterebbe il numero dei professori associati mediante giudizio di idoneità a 20.600 (7). Il 34% potrebbe passare, nel periodo dei piani, nel ruolo dei professori ordinari (8); tra esso, il 3,8% corrisponderebbe al turnover del periodo 1985-1990.

La seconda ipotesi, che esprime un numero di ulteriori idonei pari a circa 6.000, aprirebbe il passaggio in I fascia al 39% dei professori associati (che, in questo caso, sarebbero 18.100). Entrambe le ipotesi determinano un tasso di passaggio molto elevato: 1/3 o addirittura i 2/5 dei professori associati che costituiscono un flusso di notevole entità.

Successivamente al 1990, si verificherebbe soltanto il nor-

- (5) D'altronde, come già si è accennato in precedenza (cfr. nota (1)) non è neppure automatico che passino nella I fascia i soli professori di II fascia.
- (6) Si trascurano le uscite per altre cause.
- (7) Non si comprendono, in questo numero, i professori associati vincitori di concorso libero. Per la maggior parte, questi matureranno aspettative di passaggio alla I fascia dopo il periodo dei piani di sviluppo.
- (8) Nell'ipotesi semplicatrice già espressa che soltanto i professori associati concorrano a posti di professore ordinario.

Tab. 1 - Uscite per raggiunti limiti di età o per morte dai ruoli di professore di I e II fascia e dei ricercatori universitari nel periodo 1985 - 2000

Numero di uscite per raggiunti limiti di età negli anni	Professori di I fascia	Professori di II fascia		Ricercatori
		1ª Hp.	2ª Hp.	
1985	191	164	148	3
86	204	169	148	4
87	232	164	145	6
88	298	191	168	8
89	264	248	218	16
1990	289	261	228	9
91	333	316	281	15
92	317	291	255	19
93	327	328	286	27
94	313	337	297	18
95	352	395	349	16
96	346	439	389	24
97	387	419	375	28
98	342	447	392	18
99	333	501	448	37
2000	377	538	480	44
<b>Totale</b>	<b>4905</b>	<b>5208</b>	<b>4607</b>	<b>295</b>
Numero di uscite per morte nel periodo 1985-2000	196	516	387	165
Num. tot. di uscite	5101	5724	4994	460

male ricambio: 350 unità in media, ogni anno, per il periodo 1991-2000 (v. tab. 1). Esse sono da rapportarsi ad un contingente di professori associati comunque superiore a 15.000 unità, che rappresentano l'organico a regime. Il tasso di ricambio sarebbe perciò inferiore al 2% annuo. In realtà, pure ponendoci nell'ipotesi minima di passaggio del 70% dei candidati nella fascia di professore associato tramite giudizio idoneativo, i circa 18.100 docenti che così si determinerebbero si potrebbero ridurre a 11.100 se si ipotizzasse che tutti i 7.050 posti di professore di I fascia disponibili nel periodo di programmazione fossero coperti appunto da professori associati. Il contingente di questi ultimi però aumenterebbe, nel periodo di programmazione, dei 6.000 vincitori dei concorsi liberi, portandosi a 17.100 unità.

Il precedente tasso di ricambio del 2% in media per il periodo 1991-2000 per l'aggregato dei professori associati va confrontato con quello del 3,9% in media nel decennio

1981-1990 (9). La sproporzione è notevole e tale da far riflettere sull'opportunità di meglio articolare nel tempo le scansioni concorsuali.

3) Con riferimento alla categoria dei professori associati, come già accennato, il DPR 382 prevede due vincoli: la destinazione a concorso libero di 6.000 posti ed il raggiungimento di un organico a regime pari a 15.000 unità. Tenuto conto delle due ipotesi espresse al precedente punto 2, se si assume l'aggregato (dopo le due tornate di giudizi idoneativi) pari a 20.600 unità (associati già nominati (10) e candidati in complesso alla seconda tornata di giudizi idoneativi), e rispettivamente pari a 18.100 unità (attuali associati più 70% dei candidati), i 6.000 ulteriori posti porteranno, rispettivamente, ad organici di 26.600 o di 24.100 posti, ipotesi quest'ultima più verosimile.

I ricercatori (confermati e liberi) sono attualmente circa 14.800; nel periodo dei piani, quindi, poco meno del 41% dovrebbe poter accedere alla fascia di professore associato nelle tre previste tornate concorsuali con le quali si incrementerà l'organico di 6.000 posti.

Non potranno invece essere coperti i circa 7.000 posti che si renderanno liberi per il passaggio degli associati tra gli ordinari, oltre a quelli che lo saranno per collocamento a riposo degli associati (rispettivamente 1.530 oppure 1.350, nelle due ipotesi descritte al punto 2 (11), in quanto il raggiungimento dell'organico a regime (15.000 unità) prevede il riassorbimento dei posti eccedenti.

Il periodo di riassorbimento dovrebbe protrarsi fino al 1999 e fino al 1993 nelle due ipotesi descritte al punto 2.

La valutazione del numero di cessazioni dal servizio non è rigorosa in quanto 6.000 unità dovrebbero transitare, fra il 1985 e il 1990, dai ricercatori agli associati ed un numero superiore dagli associati agli ordinari; tuttavia, la conoscenza dell'attuale distribuzione per età degli associati idoneati e l'ipotesi che le probabilità di passaggio da associato ad ordinario rimangano costanti per tutte le età degli associati (ipotesi che, si capisce, rende a fortiori significative le conclusioni che qui si traggono) permettono di concludere che, almeno nel primo periodo post-programmatorio, non potranno

(9) Tra l'altro, l'avanzamento sarebbe concentrato nel quinquennio 1985-1990.

(10) Ad essi si potrebbero aggiungere, in tutto o in parte, gli idonei alla I tornata ancora in attesa di nomina.

(11) In realtà, occorrerebbe sottrarre dal numero dei collocamenti a riposo quelli che interverranno per gli attuali associati nello status di ordinari.

Tab. 2 - Posti disponibili e probabilità di passaggio fra le varie categorie di personale universitario (professori di ruolo I e II fascia e ricercatori) nel periodo 1981 - 2000

PERIODI	DESCRIZIONE	ORDINARI	ASSOCIATI		RICERCATORI
			1ª ipot.	2ª ipot.	
1981-1990 (a)	Posti che nominalmente si rendono disponibili	790	1.530	1.350	50
	Posti a concorso:				
	— per previsione di legge	6.268(b)	6.000	6.000	4.000
	— per turnover	790	—	—	—
	— Totale	7.058	6.000	6.000	4.000
	Probabilità di passaggio:				
	— da associato ad ordinario		34%	39%	
	— da ricercatore ad associato				41%
1991-2000	Posti che nominalmente si rendono disponibili	3.564	4.408	3.850	384
	Posti a concorso (per turn-over, dopo eventuale riassorbimento):	3.564	522	3.037	384
	Probabilità di passaggio:				
	— da associato ad ordinario			23,8	
	— da ricercatore ad associato				19,0 (c)

(a) In realtà dal 1985

(b) Di cui 2653 posti vacanti

(c) Tasso di passaggio nell'ipotesi di idoneità in seconda tornata riconosciuta al 70% dei candidati. Il tasso si ridurrebbe al 3,3% se si accettasse l'ipotesi che tutti i candidati alla seconda tornata di giudizi fossero dichiarati idonei.

Tab. 3 - Distribuzioni per età di alcune categorie di personale universitario \*

Età	Ricercatori n. %	Candidati II tornata n. %	Prof. di II fascia	Prof. di II fa- scia + 70% candi- dati II torn.	Prof. di I fascia					
25	3	—	—	—	—					
26	—	—	—	—	—					
27	1	4	—	3	—					
28	23	0,2	3	—	—					
29	91	0,8	9	0,1	2					
30	197	1,8	18	0,2	5					
31	359	3,2	44	0,5	18					
32	649	5,8	112	1,3	26					
33	893	8,0	202	2,4	67					
34	1.216	10,9	286	3,4	170					
35	1.398	12,6	407	4,8	294					
36	1.411	12,7	505	5,9	429					
37	1.365	12,3	555	6,5	577					
38	1.005	9,0	599	7,0	765					
39	546	4,9	475	5,6	565					
40	405	3,7	444	5,2	658					
41	331	3,0	453	5,3	736					
42	270	2,4	429	5,0	743					
43	193	1,7	373	4,4	709					
44	157	1,4	387	4,5	732					
45	112	1,0	365	4,3	683					
46	88	0,8	300	3,5	604					
47	66	0,6	244	2,9	488					
48	48	0,4	220	2,6	415					
49	44	0,4	172	2,0	360					
50	37	0,3	178	2,1	323					
51	18	0,2	183	2,1	264					
52	28	0,3	148	1,7	271					
53	24	0,2	167	2,0	272					
54	16	0,2	154	1,8	241					
55	18	0,2	132	1,5	205					
56	27	0,3	141	1,7	187					
57	19	0,2	120	1,4	171					
58	15	0,1	116	1,4	200					
59	9	0,1	109	1,3	152					
60	16	0,1	99	1,2	149					
61	8	0,1	78	0,9	113					
62	6	0,1	65	0,8	99					
63	4	—	69	0,8	100					
64	3	—	53	0,6	111					
65	3	—	38	0,4	40					
66	1	—	20	0,2	40					
67	—	—	16	0,2	32					
68	—	—	18	0,2	25					
69	—	—	18	0,2	31					
70	—	—	13	0,1	29					
71	—	—	1	—	8					
72	—	—	—	—	1					
73	—	—	—	—	—					
74	—	—	1	—	—					
75	—	—	—	—	—					
76	—	—	—	—	—					
Tot.	11.123	100,0	8.543	100,0	12.111	100,0	18.089	100,0	9.202	100,0

(\*) al 31 marzo 1984

Tab. 4 - Indici sintetici delle strutture per età dei docenti di I e II fascia e dei ricercatori \*

Categ. di personale	Età media (anni)	Scostamento quadratico medio (anni)	Indice di asimmetria standard. % (a)
prof. di I fascia	53,3	7,8	93,6
prof. di II fascia	45,4	7,6	97,4
candidati alla II tornata di giudizi di idoneità a prof. associato	43,7	8,5	67,1
prof. di II fascia più 70% dei candidati	44,8	7,9	86,1
ricercatori	36,7	4,6	15,2

(\*) al 31 marzo 1984

(a) (media aritmetica - moda): scostamento quadratico medio.

no verificarsi ulteriori ingressi nella fascia degli associati. 4) L'evoluzione descritta inciderà indirettamente sulle possibilità di reclutamento dei ricercatori. Già oggi, il numero dei posti coperti è molto vicino all'organico a regime (14.800 unità rispetto a 16.000 (12)). Nel periodo dei piani si libereranno 6.000 posti per il transito di ricercatori fra i professori di ruolo della II fascia, mentre molto esiguo (50 unità) sarà comunque il numero di cessazioni dal servizio per raggiunti limiti di età. Ulteriori disponibilità si potrebbero manifestare allorché si fosse concluso il riassorbimento dei posti eccedenti l'organico dei professori di II fascia in relazione al conseguente possibile passaggio dei ricercatori fra i professori

(12) I 16.000 posti ne comprendono 4.000 da destinare a concorso libero. Di questi ultimi, 2.115 sono già stati assegnati e risultano coperti.

associati. C'è da tenere conto, tuttavia, che anche per i ricercatori sussiste un meccanismo di riassorbimento analogo a quello previsto per i professori associati; ciò potrebbe far ridurre le quantità definite in precedenza.

La situazione per i due periodi 1981-1990 e 1991-2000 è compendiativa nella tab. 2.

Molte delle precedenti valutazioni trovano la loro giustificazione nell'attuale struttura per età dei docenti di ruolo, I e II fascia, e dei ricercatori. Ecco, in proposito, alcuni elementi di analisi.

L'anzianità delle tre categorie considerate può essere espressa dall'età media, che risulta la seguente:

— prof. di I fascia (13)	:	53,3
— di cui in ruolo	:	52,0
— prof. di II fascia	:	45,4
— candidati alla II tornata di giudizi di idoneità a professore associato	:	43,7
— ricercatori	:	36,7

Nella tab. 3 sono riportate le distribuzioni per età delle tre categorie di personale e inoltre quella dei professori di II fascia quale si configurerebbe nell'ipotesi che i giudizi idoneativi a professore associato vengano superati dal 70% dei candidati e che la probabilità di superare tali giudizi sia uniforme per le varie età. L'età media dei professori associati risulterebbe sotto queste ipotesi pari a 44,8 anni, leggermente

più bassa, cioè, rispetto a quella espressa dall'attuale distribuzione.

L'età media è però un indice sintetico con il quale non si riescono a valutare gli effetti delle interazioni fra le diverse fasce: ci aiutano di più, in questa direzione, le complessive distribuzioni per età dalle quali si intuiscono elevate concentrazioni intorno ai valori medi (v. grafici 1-5).

La conseguente bassa variabilità, comune a tutte le distribuzioni (si considerino, in proposito, nella tab. 4 gli scostamenti quadratici medi), avrà un effetto stringente sul turn-over, a conclusione della fase programmatoria: le spinte per il passaggio fra le diverse categorie di personale non si eserciteranno regolarmente nel tempo, ma si svilupperanno in misura massiccia in un ristretto numero di anni. Ciò, particolarmente, se ci si attenda che le aspettative di avanzamento maturino al raggiungimento di specifiche età, differenti per le diverse categorie, ma comuni a tutti gli appartenenti a ciascuna di esse. La spinta categoriale si esprimerebbe allora a blocchi, prevedibilmente in tempi diversi (a causa sia delle differenti età medie che della presumibilmente diversa distanza che separa l'età media da quella in cui maturano aspettative di avanzamento). Ciò potrà consigliare aggiustamenti di tipo amministrativo per riportare a coerenza i flussi. Particolarmente per i ricercatori, la cui distribuzione per età presenta variabilità nettamente più bassa rispetto a quelle rilevabili per i professori di I e II fascia, si produrranno effetti indesiderati. Si capisce l'esigenza di definire, il più urgentemente possibile, lo stato giuridico per questa categoria di personale che dovrebbe prevedere per essi sbocchi professionali alternativi a quello accademico.

(13) I docenti fuori ruolo rappresentano il 5% del totale.

Grafico 1

Distribuzione per età dei professori ordinari \*  
(\* ) al 31 marzo 1984

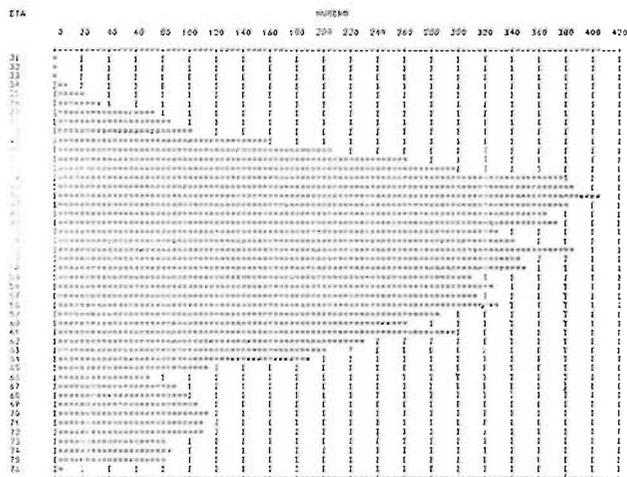


Grafico 2

Distribuzione per età dei professori associati \*  
(\* ) al 31 marzo 1984

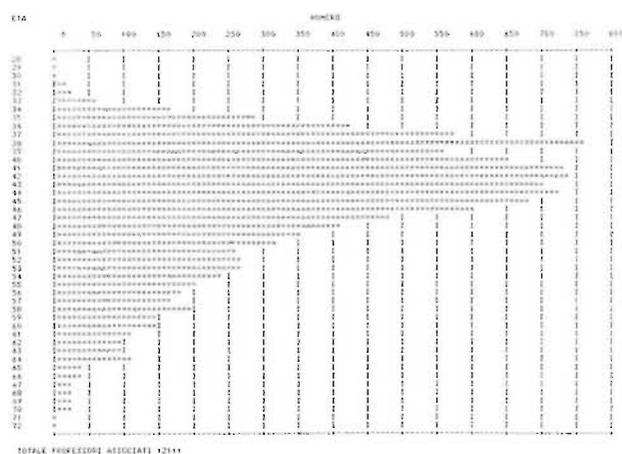


Grafico 3

Distribuzione per età dei ricercatori universitari \*  
 (\*) al 31 marzo 1984

CIA	NUMERO															
	0	100	200	300	400	500	600	700	800	900	1000	1100	1200	1300	1400	1500
27																
28																
29																
30																
31																
32																
33																
34																
35																
36																
37																
38																
39																
40																
41																
42																
43																
44																
45																
46																
47																
48																
49																
50																
51																
52																
53																
54																
55																
56																
57																
58																
59																
60																
61																
62																
63																
64																
65																
66																
67																
68																
69																
70																
71																
72																
73																
74																

TOTALE RICERCATORI UNIVERSITARI 11123

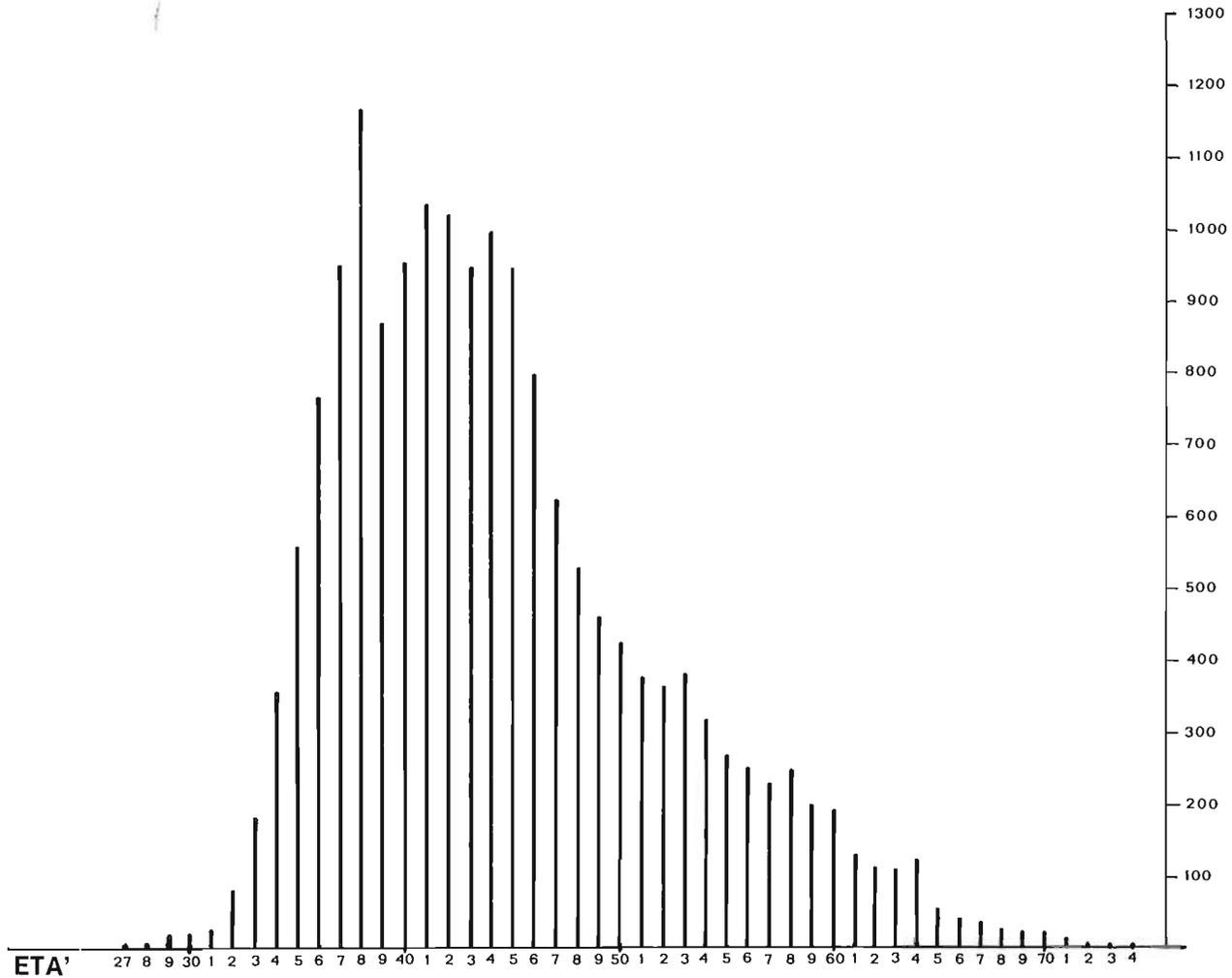
Grafico 4

Distribuzione per età dei candidati alla seconda tornata di giudizi di idoneità a professore associato \*  
 (\*) al 31 marzo 1984

ETA	NUMERO															
	0	100	200	300	400	500	600	700	800	900	1000	1100	1200	1300	1400	1500
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																
11																
12																
13																
14																
15																
16																
17																
18																
19																
20																
21																
22																
23																
24																
25																
26																
27																
28																
29																
30																
31																
32																
33																
34																
35																
36																
37																
38																
39																
40																
41																
42																
43																
44																
45																
46																
47																
48																
49																
50																
51																
52																
53																
54																
55																
56																
57																
58																
59																
60																
61																
62																
63																
64																
65																
66																
67																
68																
69																
70																
71																
72																
73																
74																

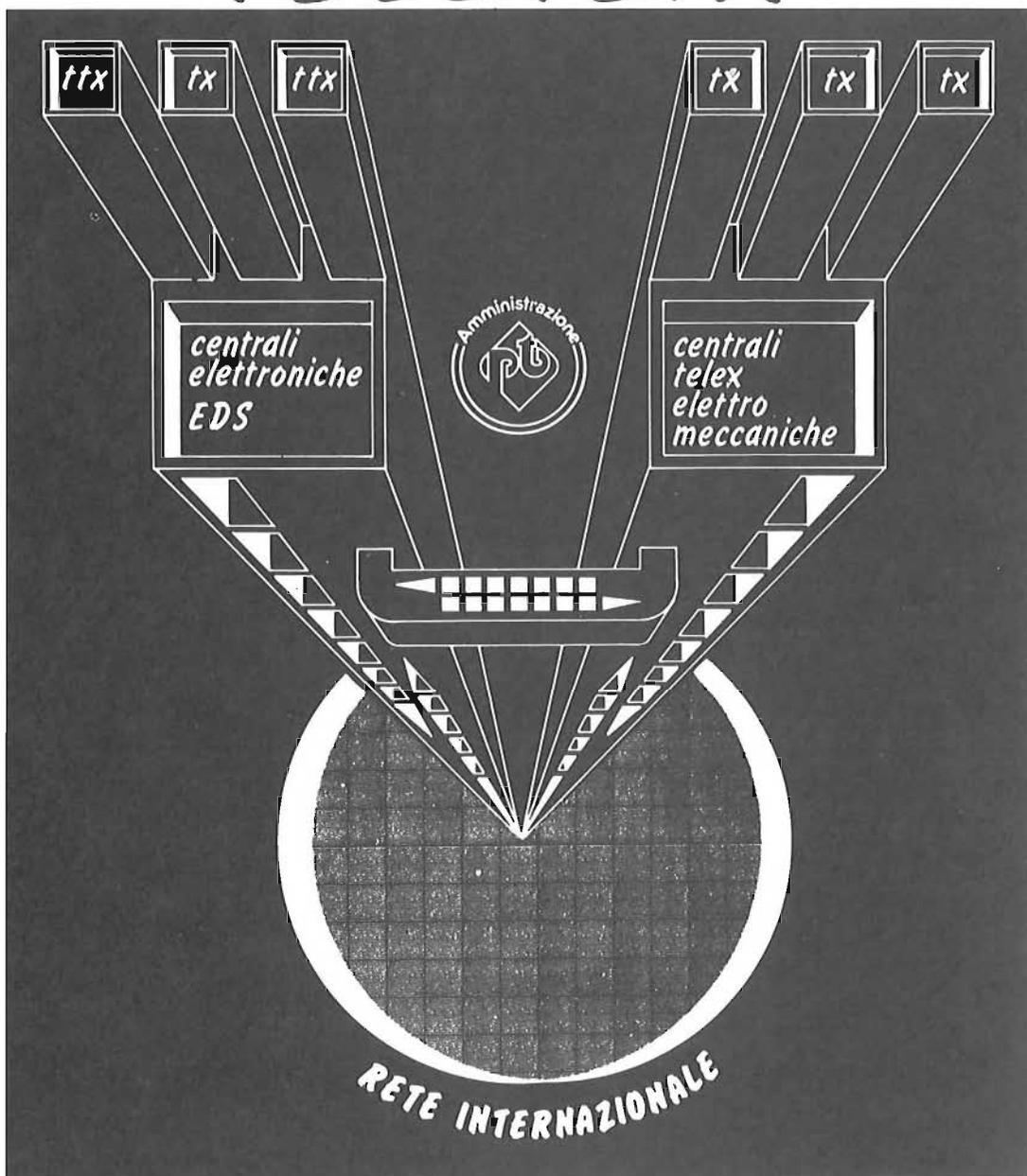
Grafico 5

Distribuzione per età dei professori associati + 70% dei candidati



**DALL'EVOLUZIONE DEL TELEX:**

# **TELETEX!**



## **IL TELETEX È:**

- **Alta velocità di trasmissione (2400 bit/sec)**
- **Repertorio caratteri maiuscoli e minuscoli internazionali**
- **Intercomunicabilità con il telex (conversioni automatiche in centrale)**
- **Bassi costi di trasmissione**
- **Possibilità di memorizzare e modificare i testi**



*I complessi sanitari universitari tra cronistoria ed ipotesi al futuro, mentre si staglia una necessità: escogitare moduli di relativa autonomia gestionale, perché più liberamente si dispieghi il potenziale didattico, di ricerca e di assistenza da parte dell'università.*

# Policlinici universitari, «complessi università-ospedale» e servizio sanitario nazionale

di **Adriano Bompiani**

*Docente di Clinica Ostetrica e Ginecologica presso l'Università Cattolica - Policlinico «A. Gemelli» - Roma  
Presidente della Commissione Igiene e Sanità del Senato*

## **POLICLINICI UNIVERSITARI E COMPLESSI UNIVERSITÀ-OSPEDALE SINO AD OGGI**

### **Premessa**

Trattare della collocazione dei policlinici universitari nel sistema sanitario nazionale comporta inevitabilmente un excursus sulle modificazioni che l'organizzazione della sanità italiana ha subito negli scorsi decenni.

Ma, anzitutto, occorre ricordare che attualmente le Università statali di Roma «la Sapienza», Napoli (I e II Facoltà); Palermo e Messina sono proprietarie di «strutture assistenziali» (possiedono, cioè, policlinici universitari): inoltre, Napoli, Palermo e Messina gestiscono direttamente l'assistenza in quanto utilizzano personale da esse assunto sia medico che paramedico, mentre l'Università «La Sapienza» di Roma ha affidato la gestione (tramite pregressa convenzione con il Pio Istituto di S. Spirito ed Ospedali Riuniti) al servizio sanitario nazionale (USL) e si trova nella fase di scadenza dell'accordo.

Esiste poi il caso della Università non statale-Cattolica del S. Cuore di Milano, con facoltà di medicina distaccata a Roma, proprietaria del policlinico universitario «A. Gemelli», gestito direttamente e dotato di personale medico e paramedico completamente universitario.

La maggior parte delle altre università è sprovvista, in parte o del tutto, di attrezzature proprie e di proprio personale paramedico: attraverso una convenzione con gli Enti ospedalieri, ponendo a disposizione il personale insegnante, queste università sono entrate a far parte dell'assistenza a mano a mano che le facoltà mediche si attivavano e si espandevano. Tale processo prende il nome di «*clinicizzazione*» (legge del

1925) e riguarda tutti i reparti di un ospedale o almeno alcuni di essi.

Una notevole difformità di situazioni caratterizza dunque le università italiane sotto il profilo giuridico dell'organizzazione dell'assistenza prestata dalle loro facoltà mediche.

Non si può, peraltro, comprendere lo «specifico» dei policlinici universitari se non si considera l'insieme di quei rapporti che caratterizza oggi la gran parte delle università sotto il profilo assistenziale, e che si identifica nella «*clinicizzazione*».

Per meglio comprendere la natura della «*clinicizzazione*» degli istituti universitari medico-chirurgici, sarà utile ripercorrere a grandi linee la storia di questo processo caratterizzata da provvedimenti non univoci scanditi sostanzialmente da due radicali riforme, quella ospedaliera del 1968/69 e quella sanitaria del 1978, riforme contrastanti negli effetti perché non concepite in un'unica visione ideologica ma ambedue dotate di forza dirompente sulle situazioni preesistenti.

### **La fase precedente la «riforma ospedaliera» (1890-1968)**

La fase precedente la «riforma ospedaliera» può essere riassunta a grandi linee così come si esprime la ben nota sentenza della Corte Costituzionale n. 173 del 1977:

...«una prima disciplina in materia con la legge 17 luglio 1890, n. 6972, sulle istituzioni pubbliche di assistenza e di beneficenza che, all'art 98, faceva obbligo agli ospedali (in essi compresi i manicomi ed ogni altro istituto pubblico di beneficenza diretto alla cura di qualsiasi malattia: art. 124 del regolamento amministrativo approvato con r.d. 5 febbraio 1891, n. 991) nelle città sedi di facoltà medico-chirurgiche, di «fornire il locale e lasciare a disposizione i

malati ed i cadaveri occorrenti per i diversi insegnamenti». Si veniva così a sancire, al fine di conseguire il necessario coordinamento fra l'esigenza dell'assistenza ospedaliera e l'esigenza didattico-scientifica, una collaborazione, le cui forme e modalità, peraltro, erano lasciate al sistema contrattualistico.

Nuova disciplina viene successivamente dettata dal RDL 10 febbraio 1924, n. 549 (di poi trasfuso negli artt. 27-35 del testo unico delle leggi sulla istruzione superiore, approvato con RD 31 agosto 1933, n. 1592) e dal regolamento per la sua esecuzione, approvato con RD 24 maggio 1925, n. 1144. Gli ospedali delle città sedi di facoltà medico-chirurgiche, ricorrendo a determinati presupposti ed a seconda dei bisogni dell'insegnamento, vengono trasformati in «ospedali clinici»: essi funzionano a totale carico delle istituzioni cui appartengono, ma le università provvedono al personale sanitario direttivo ed alle spese per trattamenti speciali, mettendo a disposizione i propri mezzi diagnostici e terapeutici. Il personale sanitario universitario, cui è affidata ex lege la direzione tecnica dei singoli reparti, viene così ad essere incardinato nell'organizzazione ospedaliera, continuando, peraltro, a dipendere dalla amministrazione universitaria. La collaborazione non è più, dunque, circoscritta all'apprestamento dei locali ed alla messa a disposizione degli infermi e dei cadaveri ritenuti necessari agli scopi dell'insegnamento, ma investe gli aspetti più salienti della organizzazione e dell'attività degli ospedali clinicizzati, sui quali viene ad esplicarsi una spiccata ingerenza universitaria.

In altri termini, nelle sedi di facoltà medico-chirurgiche il fine didattico-scientifico dell'università attrae il fine assistenziale dell'ente ospedaliero: l'ospedale clinicizzato si trasforma in strumento dell'attività universitaria, la quale, dal suo canto, si estende all'ambito assistenziale, per la stretta connessione tecnica fra insegnamento clinico e cura degli ammalati. Del che è conferma la fattispecie, correlativamente disciplinata, della cosiddetta «clinica ospedalizzata», e cioè della clinica universitaria, dotata di propri locali, chiamata a funzionare come reparto ospedaliero, alle condizioni convenute tra amministrazione universitaria e pubblica istituzione di assistenza ospedaliera».

Esaminando questo contesto sotto il profilo «didattico» e della ricerca, l'insegnamento «formale» nel corso di laurea e nella scuola di specializzazione spetta ai docenti di ruolo universitario; ma l'istituto della «libera docenza» consente al personale ospedaliero, che è passato durante la fase formativa quasi esclusivamente attraverso l'università, di esplicare attività didattica, talvolta di elevato contenuto e con alto prestigio.

Personale ospedaliero particolarmente qualificato può assumere anche «incarichi di insegnamento», ma sempre nell'ottica di una *valutazione personale* del candidato compiuta dal Consiglio di Facoltà.

Per quanto riguarda invece l'aspetto assistenziale, i rapporti fra le due amministrazioni, quella universitaria e quella ospedaliera, sono regolati da accordi diretti sotto forma di convenzione e, come previsto dall'art. 92 della legge Petregnani, un decreto interministeriale del 1940 ne offre lo schema tipo, allo scopo di omogeneizzare la varietà delle situazioni.

Attorno al 1968, muta la «filosofia» dei rapporti fra università ed ospedale e fra universitari ed ospedalieri, con le leggi di ristrutturazione ospedaliera. Si rompe in qualche modo quell'equilibrio che aveva consentito per molti decenni una efficiente esplicazione dei compiti di didattica e di ricerca propri delle università in strutture degli enti ospedalieri con il minimo della spesa per lo Stato e senza obbligare l'università a dotarsi dovunque di strutture assistenziali proprie a disposizione della facoltà di medicina.

Questa «fase» è stata da taluno criticata, per episodi di malcostume cui ha dato luogo; ma — globalmente considerata — non si può non riconoscere che lo stretto collegamento del personale «ospedaliero» con quello «universitario» nelle sedi ove operavano facoltà di medicina ha dato luogo alla formazione di una classe ospedaliera scientificamente «colta» e professionalmente «competitiva» con quella di estrazione universitaria.

#### La fase della «riforma ospedaliera» (1968-1972)

Varie cause concorrono, negli anni che vanno dal termine

del II° conflitto mondiale al 1968, ad aggravare la situazione ospedaliera. Non è nostro intendimento approfondirle, perché esula dagli scopi di questo contributo; ricorderemo però che l'opinione pubblica è ormai matura ad accogliere — nel febbraio 1968 — la legge di «riforma ospedaliera», alla quale il Ministro della Sanità pro tempore (On. Mariotti) lega il proprio nome.

A poco più di un anno di distanza i tre decreti delegati (DPR 128, 129, 130) predisposti dal suo successore, Ministro Ripamonti, completano con minuziosa cura del dettaglio il disegno riformistico, fornendo la base legislativa per la realizzazione del nuovo assetto ospedaliero.

Elementi salienti della riforma sono:

- a) la creazione dell'ente ospedaliero, unico modello amministrativo al quale si deve ricondurre ogni tipo di ospedale pubblico;
- b) la individuazione di 3 tipi di ospedali, in rapporto non tanto alle loro dimensioni, quanto piuttosto alla loro sfera d'azione e alle esigenze della popolazione servita (ospedali regionali, provinciali, zonali);
- c) l'introduzione del concetto della pianificazione degli ospedali nell'ambito regionale, secondo una programmazione rivolta alla creazione di una rete unitaria di presidi ospedalieri, razionalmente distribuiti sul territorio e reciprocamente integrantisi.

Le esigenze del decentramento e dell'autogoverno, soddisfatte dall'autonomia degli enti ospedalieri e dalla composizione dei loro consigli d'amministrazione, trovavano il necessario limite e condizionamento nei poteri e nei controlli che il Ministero della Sanità dapprima, attraverso i suoi organi periferici, e le Regioni poi, avrebbero esercitato.

Condivido il giudizio che dà Candia su questa operazione legislativa (1):

«Si trattava in effetti di un sistema organizzativo certamente razionale e capace, se correttamente attuato, di offrire risultati soddisfacenti, sotto il profilo della efficacia e della funzionalità, ma che — nella pratica attuazione — si rivelò molto inferiore alle aspettative per una serie di errori, di distorsioni, di inadempienze che in buona parte vanificarono gli intenti della riforma. Non va però dimenticato che, malgrado il breve tempo della sua validità (un decennio), reso ancor più limitato dai ritardi di applicazione, per alcuni settori enormi, la riforma favorì — generalmente — un notevole sviluppo quantitativo e qualitativo degli ospedali, soprattutto sotto l'aspetto tecnologico».

«Sui motivi degli insuccessi e sulla natura dei nuovi inconvenienti molto varie e discordi sono state le opinioni: prima di accennare la stessa essenza concettuale della riforma e cioè l'aver essa preso in considerazione soltanto l'ospedale, ponendolo al centro della organizzazione sanitaria pubblica, credo sia il caso di sottolineare l'importanza pesantemente negativa di due fattori, certamente non previsti dai teorici della riforma, con i quali il nuovo ordinamento ospedaliero si trovò ben presto a fare i conti. Si tratta di due elementi che non è fuori di luogo qui ricordare perché sembrano puntualmente ripresentarsi oggi, nella fase di attuazione della riforma sanitaria. E cioè, da un lato, la estrema politicizzazione dei consigli di amministrazione ospedalieri in quanto i nuovi enti, sia per la spinta propulsiva ricevuta dalla riforma, sia per la loro autonomia gestionale ed amministrativa si trovarono ad essere particolarmente appetibili come centri di potere economico e di governo clientelare di notevole importanza locale».

«Dall'altro lato non si può tacere delle gravi colpe di una burocrazia, sia statale, sia regionale, sia interna degli stessi enti ospedalieri, dimostratisi inconsistentemente fragile, impreparata di fronte ai nuovi compiti organizzativi che la riforma le poneva, incapace di affermare una propria dignità e di opporsi tanto alle spinte corporativistiche del personale, quanto alle pressioni politiche degli amministratori. La paralisi del sistema concorsuale, che in alcune città perdurò per tutto il tempo di validità della riforma, salvo rare ed interessate eccezioni, e tuttora si prolunga con la scusa della nuova riforma; le ripetute e avventurose sanatorie, spesso applicate con interpretazioni personalistiche; la inettitudine degli uffici ministeriali a gestire con la necessaria correttezza e

(1) Cfr. G. CANDIA - *Relazione al 1° Convegno Quadri Dirigenza Università Cattolica S. Cuore* — Roma 12.3.1983 (inedito).

serietà degli esami nazionali di idoneità per i medici, premessa indispensabile per l'attuazione dei concorsi, rappresentano per il solo settore delle assunzioni del personale medico tre esempi di una inefficienza organizzativa capace di bloccare completamente l'opera di moralizzazione che proprio in questo campo la riforma voleva introdurre».

Riprendendo l'argomento che interessa in questa sede, va riconosciuto che la «riforma ospedaliera» segna la nascita di un ben diverso equilibrio tra ospedali e università e l'instaurarsi di un rapporto non più di subordinazione ma di pari dignità: gli ospedali sono diventati enti pubblici autonomi delegati a svolgere in forma esclusiva un servizio sanitario gratuito in favore della popolazione. A loro volta le cliniche e gli istituti universitari di ricovero e cura sono riconosciuti a svolgere assistenza ospedaliera e, come tali, limitatamente all'attività assistenziale, sono assoggettati alla disciplina generale e unitaria, instaurata dalla legge Mariotti.

Per comprendere la natura di questa evoluzione, bisogna leggere in stretta coordinazione sia la legge 12 febbraio 1968 n. 132, sia il successivo DPR 27 marzo 1969 n. 129.

La situazione giuridica instaurata dalla legge n. 132/1968 è ben ricordata nel testo del Documento Ministeriale «Il complesso universitario - ospedaliero» (C U O) (Centro Studi Ministero della Sanità, n. 11 - 1976) che di seguito viene citato: «La legge n. 132 del 12.2.1968, agli articoli 2 e 3 dichiara Enti ospedalieri le Istituzioni pubbliche di assistenza e beneficenza che istituzionalmente provvedono — al momento dell'entrata in vigore della legge — al ricovero ed alla cura degli infermi».

La dichiarazione non si applica alle facoltà mediche che gestiscono direttamente l'assistenza, alle quali nell'articolo 1, 3° comma si riconosce questo diritto-dovere.

Ma nel contempo, rientrando i policlinici nell'ambito della assistenza sanitaria pubblica, si applicano anche per essi le norme della stessa legge, limitatamente all'assistenza.

Questa equiparazione dell'assistenza è molto importante, in quanto viene chiaramente affermato che, non solo per uno stesso nosocomio, che in parte accoglie l'insegnamento e la ricerca, ma anche per nosocomi caratterizzati da diversa gestione, deve essere attuato un unico indirizzo generale.

Si passa cioè da un regime di collaborazione ad una direzione unitaria e all'assunzione della responsabilità dell'esercizio di tutto l'ospedale clinicizzato da parte dell'ente ospedaliero.

Nello stesso tempo, anche i policlinici universitari devono adeguare il proprio indirizzo assistenziale ai principi che informano le decisioni degli organi preposti al piano ospedaliero nazionale.

È bene sottolineare che nella legge n. 132 del 12.2.1968, nell'articolo 1, terzo comma, si afferma che l'applicazione della legge, e in sostanza il conglobamento con gli Enti ospedalieri, avviene «limitatamente all'esercizio dell'attività assistenziale».

Vale cioè il principio che l'università mantiene del tutto inalterate le proprie prerogative per quanto concerne la didattica e la ricerca, mentre l'attività assistenziale fa parte di un discorso più ampio, interessante tutta la politica assistenziale del paese.

Ciò è ancora meglio chiarito nell'art. 1 del DPR n. 129 del 27.3.1969, e in sostanza in tutto il decreto, negli 8 articoli del quale mai vengono menzionate la didattica e la ricerca, se non per alcuni dettagli economico-amministrativi.

Come già ricordato, alle norme generali contenute nel primo articolo della legge 132 del 1968, si aggiunge il DPR n. 129 del 27 marzo 1969, che in 8 articoli chiaramente fissa le disposizioni per l'ordinamento interno dei servizi di assistenza delle cliniche e degli istituti universitari di ricovero e cura.

È interessante notare come questo decreto operi, per la prima volta e molto opportunamente, la necessaria distinzione tra le due diverse situazioni esistenti, nettamente differenziate sul piano giuridico e amministrativo, oltre che organizzativo, e rappresentata la prima dagli istituti universitari gestiti per la parte assistenziale da enti ospedalieri sotto il rapporto della convenzione o della clinicizzazione, e la seconda invece, da quegli istituti clinici che sono gestiti direttamente dall'università e che nel loro insieme costituiscono un ospedale policlinico universitario, equiparato ad ospedale regionale e tenuto a possederne tutti i requisiti con particolare riguardo al poliambulatorio e al servizio di virologia.

A ciascuna di queste due diverse situazioni il DPR n. 129 de-

dica 4 articoli: quelli numerati dall'1 al 4 si riferiscono al primo caso, gli altri dal 5 all'8 riguardano esclusivamente i policlinici universitari puri e con voluta insistenza ripetitiva sottolineano l'identità normativa nell'ordinamento assistenziale e l'analogia strutturale e funzionale tra questo particolare tipo di ospedale universitario e un qualsiasi altro ospedale generale e regionale. La corrispondenza è sottolineata anche a riguardo della direzione sanitaria, con l'unica variante che la nomina del direttore avviene non per concorso ma per scelta tra i docenti universitari.

Per quanto invece attiene alle cliniche universitarie gestite da un ente ospedaliero, e per queste soltanto, l'art. 4 conferma, come per il passato, la necessità di una apposita convenzione, da stipularsi tra l'ente ospedaliero e l'università conformemente ad uno schema tipo da approvarsi dai Ministeri della Sanità e della Pubblica Istruzione di concerto con il Ministro del Tesoro. Questa convenzione deve regolamentare con carattere vincolante tutti gli aspetti del rapporto tra i due enti, aspetti che lo stesso art. 4 minuziosamente elenca.

In effetti a circa 2 anni di distanza, il 24 giugno 1971 un decreto interministeriale approva lo schema tipo e chiarisce che scopo della convenzione è quello di regolamentare:

- a) i termini secondo cui l'ente ospedaliero assume la gestione dell'assistenza connessa con i fini istituzionali dell'università e utilizza pertanto l'attività assistenziale fornita dalle cliniche ed istituti universitari;
- b) le modalità con cui a sua volta l'università utilizza il potenziale didattico e di ricerca posseduto dall'ente ospedaliero.

È evidente il reciproco interesse e la mutua integrazione che, si vuole sottolineare, esistono tra le due amministrazioni dalla cui collaborazione prende vita e diviene «operante un complesso funzionale» misto «universitario-ospedaliero, rispondente in modo unitario ai fini istituzionali così dell'ente ospedaliero come dell'università» e nel quale tutti i servizi, tanto a direzione ospedaliera quanto a direzione universitaria, funzioneranno con gli stessi criteri, in maniera omogenea ed integrata.

Pur non potendo riportare tutti i contenuti della convenzione tipo, mi limiterò in questa sede ad elencarne i punti più salienti:

- 1) l'apporto di ciascuno dei due enti in personale, locali, attrezzature e materiali è dettagliatamente stabilito e riportato in documenti allegati;
- 2) l'assegnazione dei malati e l'eventuale loro trasferimento vengono fatti, oltre che in base a criteri nosologici, anche tenendo conto delle necessità didattiche, ma sempre subordinatamente al consenso del paziente;
- 3) l'amministrazione ospedaliera assume in proprio tutti gli oneri assistenziali comprese le spese di funzionamento e di manutenzione relative alle strutture convenzionate ed assicura la gestione delle cliniche convenzionate per la parte assistenziale;
- 4) tutti i rapporti connessi con il funzionamento degli istituti universitari nell'ospedale intercorrono direttamente ed esclusivamente tra le due amministrazioni. Esse si avvalgono di un'apposita commissione (composta da 3 membri ospedalieri, 3 universitari, 1 presidente nominato dalla giunta regionale) per l'aggiornamento dei rapporti convenzionali e per il potenziamento delle attività di ricerca, didattiche e di assistenza.

Per quanto riguarda i policlinici direttamente gestiti, il problema della convenzione ovviamente non si pone in quanto essi si comportano, per l'aspetto assistenziale, alla stessa stregua di enti ospedalieri e come quelli si finanziano attraverso le rette corrisposte dagli enti mutualistici.

#### La fase di avvio della «riforma sanitaria» (1974-1978)

Come è noto, al di là degli aspetti negativi manifestatisi in sede applicativa e già innanzi ricordati, la riforma ospedaliera incontrò sin dal suo apparire la critica di una non trascurabile corrente di pensiero che da tempo propugnava la necessità di una globale e totale ricostruzione di tutto il sistema sanitario su nuove basi rigidamente unitarie e che vedeva nel settoriale intervento di riordinamento, limitato ai soli ospedali, un fattore pericoloso di rinvio e di intralcio alla realizzazione dell'auspicata e totalitaria riforma sanitaria.

Fierissima fu quindi l'opposizione di quanti temevano che il

rafforzamento degli ospedali pregiudicasse il loro definitivo inglobamento nel futuro assetto unitario della sanità su base territoriale.

Attraverso tutta una serie di condizionamenti e vicissitudini di carattere politico che non è questa la sede per ricordare si pervenne ad una fase di «avvio» della riforma sanitaria, con il parallelo avvio del «decentramento» regionale.

In realtà, già nell'art. n. 27 del DPR n. 132 del 12.2.1968, era detto che «il Ministero della Sanità, ..., recepisce le indicazioni fornite dalle singole Regioni ed elabora .... il Piano nazionale ospedaliero».

Ed ancora l'articolo 29 recitava all'inizio: «ciascuna Regione provvede a programmare propri interventi nel settore ospedaliero». Ma si trattava, ovviamente, di poteri limitati in confronto a quelli che saranno ottenuti nel 1972 con l'acquisizione delle funzioni (già statali) in materia di assistenza ospedaliera (DPR n. 4 del 14 gennaio 1972).

Con il DPR n. 264 dell'8.7.1974 e le modificazioni apportate in sede di conversione con legge 17 agosto 1974 n. 386, vengono definiti i tempi precisi entro i quali i vari passaggi devono avvenire: dall'1.1.1975 l'assistenza ospedaliera è ormai gestita direttamente dalle Regioni.

Con il trasferimento alle Regioni dei compiti in materia di assistenza ospedaliera ed il finanziamento diretto degli ospedali da parte delle Regioni attraverso le quote di riparto del Fondo nazionale ospedaliero, diventa necessaria una disciplina, soprattutto finanziaria dei rapporti tra le Regioni, da un lato, e, dall'altro, i policlinici universitari e le altre istituzioni, diverse dagli enti ospedalieri, che svolgono assistenza ospedaliera pubblica e privata (istituti di ricovero e cura riconosciuti a carattere scientifico, ospedali classificati, case di cura private).

L'art. 18 della legge 386 anticipa l'emanazione al riguardo di schemi convenzionali che vengono pubblicati con il DM il 30.6.1975. Lo schema di convenzione regione - università che, si ripete, riguarda solo l'attività assistenziale ospedaliera svolta da policlinici universitari direttamente gestiti (o da cliniche e istituti universitari anch'essi direttamente gestiti), è estremamente semplice e lineare. La convenzione prevede all'art. 1 la precisa identificazione ed elencazione della struttura organizzativa e del personale del policlinico. L'art. 2 ribadisce l'obbligo dell'osservanza delle norme di legge ospedaliere nell'ammissione e dimissione dei malati e l'impegno del rispetto della personalità del malato e del suo consenso per le attività didattiche e di ricerca che eventualmente lo coinvolgono. L'art. 3 fissa infine i termini e le modalità analitiche con cui l'università deve predisporre il piano finanziario contenente la previsione dei costi per l'assistenza ospedaliera erogata dal policlinico universitario.

Del tutto simile è lo schema di convenzione tra la Regione e gli Istituti di ricovero e cura a carattere scientifico aventi personalità di diritto pubblico: anche per questi, come per i policlinici universitari, il legislatore introduce lo stesso meccanismo del finanziamento a bilancio previsto per gli ospedali pubblici, riconoscendone la equiparazione a questi ultimi, mentre per gli istituti di ricovero e cura a carattere scientifico aventi personalità giuridica di diritto privato, per gli ospedali classificati e per le case di cura il sistema di finanziamento è quello a retta per giornata di degenza.

Riepilogando: due sono quindi i tipi di convenzione nei quali a partire dal 2° semestre 1975 può essere inquadrata e regolamentata l'attività assistenziale svolta dagli istituti universitari della facoltà di Medicina.

Una prima forma prevede una convenzione con un ente ospedaliero, che si basa sull'apporto bilaterale di risorse e da cui trae origine un «complesso» convenzionato misto ospedaliero - universitario. Di questo complesso l'ente ospedaliero assume la gestione amministrativa e l'onere delle spese ordinarie, onere che, iscritto nel bilancio di previsione dell'ente stesso, sarà poi soggetto all'approvazione e finanziato dalla Regione. In questo tipo tutti i rapporti, e non solo quelli finanziari, sono dall'università intrattenuti unicamente e direttamente con l'ente ospedaliero.

La seconda forma di convenzione è invece possibile soltanto per quelle università che gestiscono «direttamente» cliniche o istituti di ricovero e cura o interi policlinici, e che hanno quindi capacità funzionale e giuridica di svolgere assistenza ospedaliera alla stessa stregua degli specifici enti. Per esse il rapporto convenzionale non può che essere unicamente e direttamente fatto con la Regione, la quale garan-

tisce il funzionamento dei costi dell'assistenza con un meccanismo del tutto identico a quello posto in essere per gli ospedali.

È cessata, infatti, la competenza delle casse mutue in materia ospedaliera.

Tale è la «singolarità» del caso dei policlinici universitari direttamente gestiti che la Commissione Papaldo ha ipotizzato che i policlinici universitari si comportino come una clinica privata, esigendo il pagamento della retta direttamente dal paziente che a sua volta dovrebbe chiedere il rimborso (parziale o totale) alla Regione. Ma la stessa Commissione ha affermato che tale ipotesi è quanto meno improponibile, non solo per la irrealizzabilità economica, ma anche e soprattutto per il significato antisociale che potrebbe avere.

Per terminare l'esposizione dei problemi connessi alle «convenzioni» in questa fase di avvio della riforma sanitaria, è opportuno aggiungere che era stato previsto che, sia nel primo caso che nel secondo potessero insorgere disaccordi tra le due parti; inoltre era stato previsto che potesse addirittura manifestarsi la mancata volontà della Regione o dell'università a stipulare la convenzione.

In questi casi, secondo la Commissione Papaldo, diverrebbero competenti a decidere in merito i Ministri della Pubblica Istruzione e della Sanità e, a richiesta degli stessi, il CIPE, come è dettato dall'art. 50 del DPR 132 del 1968.

### La fase normativa nella «riforma sanitaria»

In questa situazione, normativa ed organizzativa, si inserisce la Legge 833 del dicembre 1978, istitutiva del S.S.N. Della sua impostazione ideologica unitaria si è già brevemente accennato; per quanto ci riguarda va sottolineato che a livello operativo tutte le strutture pubbliche che erogano assistenza sanitaria sono assorbite dall'USL che direttamente le gestisce. Si tratta però di una concezione unitaria ma non esclusivista o totalizzante: la riforma rispetta le regole del pluralismo democratico e, nel settore della assistenza ospedaliera, riconosce e dà spazio ad una serie di istituzioni che a vario titolo svolgono attività ospedaliera, il cui intervento è giudicato utile e indispensabile al raggiungimento degli obiettivi nel Servizio sanitario nazionale, tanto da far ritenere opportuno il loro inserimento sotto l'aspetto funzionale nel Servizio stesso. È pertanto prevista per tali istituzioni una specifica disciplina che attraverso lo strumento delle «convenzioni obbligatorie» ne legghi e ne regolamenti l'attività, in aderenza alle finalità del Servizio sanitario.

Prima di passare a trattare delle «convenzioni» che riguardano le università, sarà opportuno richiamare come gli articoli dal 39 al 44 della legge di riforma individuano e raggruppano varie istituzioni in 5 tipologie fondamentali, per ognuna delle quali è previsto una specifica disciplina e un particolare schema di convenzione tipo, atto a regolamentare i rapporti con gli organi del SSN.

Sono comprese nelle 5 categorie:

- 1) Università dotate di facoltà di Medicina;
  - 2) Gli enti di ricerca che svolgono attività finalizzate agli obiettivi del SSN;
  - 3) Gli Istituti di ricovero e cura a carattere scientifico, che abbiano ottenuto specifico riconoscimento con Decreto dei Ministeri della Sanità e della Pubblica Istruzione. Questi Istituti si differenziano poi ulteriormente a seconda che abbiano personalità giuridica di diritto pubblico o di diritto privato;
  - 4) Le istituzioni sanitarie riconosciute che erogano assistenza pubblica (ospedali cosiddetti classificati, retti da enti religiosi, Ospedale Galliera di Genova, Ordine di Malta, Ordine Mauriziano);
  - 5) Le istituzioni sanitarie di carattere privato convenzionate (compresi gli ospedali retti da enti religiosi ma non riconosciuti, gli istituti di riabilitazione, le case di cura private e le aziende termali).
- Ciò premesso, è opportuno soffermarsi sulle convenzioni università-regione.

### Le convenzioni università - regioni

Nell'art. 39 della legge «Istituzione del Servizio Sanitario Nazionale» (n. 833 del 1978) sono previsti strumenti convenzionali per regolare nuovi rapporti. Questo strumento va dunque esaminato con qualche dettaglio, affermando subito

che lo schema generale della normativa introdotta all'art. 39 risponde alle seguenti caratteristiche:

1) può essere definito di «*regime provvisorio*», in attesa cioè della *Riforma dell'ordinamento universitario e della facoltà di Medicina* (che potrà regolare diversamente i rapporti fra Università e Regione) tuttavia, nell'attesa, viene ribadito che dal momento che è soppresso l'ente ospedaliero, *l'interlocutore dell'università è la regione, non l'ospedale*;

2) le finalità perseguite sono chiaramente «programmatorie» e cioè tendono a realizzare *un idoneo coordinamento delle rispettive attività istituzionali*.

L'art. 39 al secondo comma recita infatti: «Le Regioni e l'università stipulano convenzioni per disciplinare anche sotto l'aspetto finanziario:

a) l'apporto nel settore assistenziale della facoltà di medicina alla realizzazione degli obiettivi della programmazione sanitaria regionale;

b) l'utilizzazione da parte delle facoltà di Medicina per esigenze di ricerca e di insegnamento, di idonee strutture delle Università Sanitarie Locali e l'apporto di queste ultime ai compiti didattici e di ricerca dell'università».

Sembra opportuno sottolineare che il testo del secondo comma dell'art. 39 riconosce *l'esigenza di una programmazione sanitaria regionale, con definiti obiettivi da raggiungere*, e per realizzare i quali anche le facoltà di Medicina sono chiamate a dare il loro apporto nel settore assistenziale; nello stesso tempo si riconosce la necessità che, *per le esigenze proprie dell'università* (compiti didattici e di ricerca), vengano dalle facoltà mediche utilizzate strutture idonee delle Unità Sanitarie Locali.

Tali convenzioni, testualmente continua il Legislatore (e cioè quelle che prevedono l'utilizzazione di strutture delle USL), una volta definite fanno parte dei piani sanitari regionali (3° comma).

Esse dovranno inoltre indicare quali strutture delle USL (ritenute idonee sulla base di requisiti stabiliti da decreti interministeriali) sono da utilizzarsi ai fini didattici e di ricerca e dovranno anche identificare fra esse quelle da porre sotto direzione universitaria e quelle da porre sotto direzione ospedaliera, così da permettere la più congrua utilizzazione delle une e delle altre agli scopi dell'insegnamento e della ricerca: alle strutture ospedaliere è riservata la didattica integrativa, ed il loro numero non può superare quello delle strutture a direzione universitaria. Il personale ospedaliero, inoltre, deve essere «qualificato» sul piano didattico (4° comma).

Cito ancora Candia: «È evidente come il legislatore abbia qui tenuto presente il caso più frequente (e anche più bisognoso) di una disciplina convenzionale su base collaborativa) delle strutture miste, degli ospedali clinicizzati, dei complessi convenzionati ospedalieri - universitari e abbia voluto sottolineare il rapporto di reciproca integrazione, di flusso scambievole di attività e di apporti che si stabilisce tra la facoltà ed il SSN e, a ben guardare, per un'ulteriore occasione di scambio, di equilibrio nel dare e nell'avere tra le due parti contraenti «utilizza» (cioè adopera per i propri scopi) il potenziale del SSN in uomini e mezzi, ma in cambio ne accetta l'apporto, la collaborazione nell'espletamento dei suoi compiti. La struttura dell'USL non assume cioè i caratteri di un oggetto inerte di sfruttamento e non si limita neppure ad essere soltanto la sede del collegamento fra le istituzioni, ma partecipa essa stessa attivamente all'interscambio, in quanto «dà» un proprio apporto di collaborazione all'altra parte contraente».

La facoltà di Medicina, tuttavia, è coinvolta dal piano regionale formalmente «dopo» la stipula delle convenzioni e nella *misura fissata dalle convenzioni stesse*, salvaguardando il principio dell'*autonomia istituzionale* dell'università, che si può esprimere nel meccanismo della contrattazione pattizia, alla pari, fra istituzioni di pari dignità e riconoscimento costituzionale.

Nel testo dell'art. 39 ci si preoccupa, proseguendo, di stabilire anche le procedure per attuare la «rispondenza tecnica» delle decisioni che si assumono bilateralmente con la stipula delle convenzioni, fissando la necessità di un «parere» espresso da una Commissione paritetica di tre esperti di nomina universitaria e tre di nomina regionale (comma 5°).

Sembrerebbe a questo punto che il legislatore, preoccupato di dettare una normativa efficace per i molti più diffusi complessi convenzionati ospedalieri - universitari, normativa che serva a disciplinare su un piano generale quei rapporti che

con la legge Mariotti venivano direttamente instaurati tra ente ospedaliero e università e che ora — almeno in parte — si trasferiscono alle Regioni, abbia trascurato l'altro caso, molto meno frequentemente ma certamente di più semplice disciplina, dei Policlinici direttamente gestiti dall'università. Ma così non è ovviamente, e — se con il 4° o 5° comma dell'art. 39 si è voluto dare risultato al caso più frequente e impegnativo — con il comma 6° si «integrano» le norme sin qui espresse trattando di due altri specifici argomenti: «Le convenzioni devono altresì prevedere»:

1) che le cliniche e gli istituti universitari che sono attualmente gestiti direttamente dall'università, fermo restando il loro autonomo ordinamento, rientrino per quanto concerne l'attività di assistenza sanitaria, nei piani sanitari nazionali e regionali;

2) che l'istituzione di nuove divisioni, sezioni e servizi per sopravvenute esigenze didattiche e di ricerca che comportino nuovi oneri connessi all'assistenza a carico delle regioni, debba essere attuata d'intesa tra regioni e università.

Queste due proposizioni meritano un più accurato commento.

Per quanto si riferisce al capoverso 1) sembra evidente che in questo 6° comma il legislatore abbia voluto considerare non soltanto una realtà diversa rispetto a quella che aveva sino ad allora considerato (come risulta palesemente dal testo), ma anche un *diverso tipo di normativa e di convenzionamento*. Lo si deduce non soltanto in base a motivi di logica e di consequenzialità storica rispetto alla situazione precedente, ma per la stessa distinzione che viene operata tra i complessi misti, i quali in forza delle convenzioni di cui al comma 3 rientrano nei piani sanitari regionali, e gli istituti universitari direttamente gestiti che, per quanto concerne l'attività di assistenza sanitaria, rientrano addirittura nei piani sanitari *nazionali*, oltre che in quelli regionali.

Lo conferma ancora, indirettamente ma chiaramente, il successivo comma 8° quando sente il bisogno di precisare che «le convenzioni di cui al 2° comma» vanno integrate da ulteriori specifiche convenzioni attuative, da stipularsi con USL onde consentire l'utilizzazione delle strutture assistenziali della stessa USL, mentre non si fa assoluta menzione del 6° comma, capoverso 1), riguardante i policlinici universitari.

La prova definitiva di questa «volontà» è venuta dalla pubblicazione sulla GU, seppure con oltre 3 anni di ritardo, degli schemi - tipo di convenzione tra università e Regione e tra università e USL (11 novembre 1982). Appare infatti evidente che lo schema pubblicato, si riferisce esclusivamente ai complessi convenzionati gestiti dalla USL e non può essere applicato alle cliniche o ai policlinici universitari direttamente gestiti. Si è quindi in attesa della pubblicazione di un secondo schema-tipo, da valere per la disciplina dei rapporti tra regioni e università che gestiscono direttamente cliniche o policlinici e che, come tali, svolgono attività assistenziali di tipo ospedaliero.

Per quanto si riferisce invece al capoverso 2), è evidente un certo grado di limitazione della «autonomia universitaria». Il testo esprime, in altre parole, l'accoglimento del *principio della «programmazione» anche nello sviluppo universitario della facoltà di Medicina*, allorché l'attivazione di nuove strutture (divisioni, sezioni e servizi) per nuove esigenze didattiche e di ricerca sopravvenute comporti nuovi oneri connessi con l'assistenza a carico delle Regioni. La norma — che può sembrare «dura» per gli universitari — è tuttavia ispirata ad un principio di superiore equità e di rispetto della oculata gestione delle risorse finanziarie disponibili. Molto dello sviluppo universitario futuro si giocherà sulla corretta interpretazione di questa norma; d'altra parte la «comune intesa» richiesta dalla legge è l'obiettivo cui mira il capoverso 2), predisponendo altresì (anche per scoraggiare tergiversazioni e pretestuose protrarsi delle trattative) il meccanismo della decisione arbitraria ministeriale (v. comma 7°) sulle questioni controverse.

In definitiva, l'art. 39 è «equilibrato» ed offre spazi di grande collaborazione fra università e regione. Tutto lo «spirito» dell'articolo sembra rivolto a sottolineare non solamente il «ruolo» che l'università non può non assumere ai fini delle «attività» del Servizio sanitario nazionale (e non si tratta dunque di mera attività assistenziale), ma anche l'inverso, e cioè che nella *programmazione regionale sanitaria si deve tener conto della presenza dell'università nel territorio*. Portando il discorso alle sue logiche conseguenze, si può affer-

mare che ciò ha significato non solamente ai fini del computo del rapporto letti-abitanti ma anche dei «finanziamenti» ed — in questo — non solamente dei finanziamenti per la pura e semplice gestione assistenziale, ma anche per i programmi di attività (come ad es. i progetti-obiettivo) coordinati dalla Regione. Pertanto, l'università non può essere esclusa a priori dal beneficio di ricevere fondi per lo sviluppo (continuando l'esempio) di progetti obiettivo, in quanto questi rientrano nella «programmazione regionale sanitaria» e — per la loro natura — sono finalizzati a quel miglioramento della tutela della salute e dell'assistenza, che a sua volta negli istituti universitari è indiscutibilmente connessa ai compiti didattici e di ricerca, e si arricchisce dunque della dimensione del progresso.

## IL FUTURO DEL POLICLINICO UNIVERSITARIO

La storia dei policlinici universitari e delle cliniche direttamente gestite dalle università, dopo l'esame degli «strumenti» convenzionali che hanno regolato il loro «rapporto» con l'assistenza pubblica, consente di stabilire una sostanziale coerenza ed uno sviluppo lineare della normativa sanitaria, ivi compresa quella convenzionale, che ha riconosciuto:

- 1) il «diritto di esistere» dei policlinici a gestione diretta universitaria (siano esse università statali che non statali);
- 2) il diritto a darsi «autonomi ordinamenti», sia pure sostanziali sui modelli della strutturazione ospedaliera per quanto riguarda i reparti, i servizi, le modalità assistenziali in generale.

Bisogna rilevare che — oggi — una corrente di pensiero e d'azione politica mette in forse lo stesso «diritto di esistere» dei policlinici e delle cliniche gestite dalle università. L'effetto di «scorporo» dalla gestione universitaria è previsto (implicitamente) dal ddl n. 1322 Senato della VIII legislatura, ove peraltro sono le stesse «facoltà di medicina» ad essere scorporate, sciolte e ricostruite sotto forma di «Scuole di medicina» a carattere dipartimentale; ove i dipartimenti sono soggetti per la parte assistenziale alle disposizioni delle leggi regionali sull'ordinamento dei servizi sanitari.

Non vogliamo, in questa nota, discutere questa ipotesi (che eliminerebbe ogni altra riflessione), ma soffermarci sui problemi che si presentano per una «evoluzione» di una struttura complessa assistenziale, ove meglio di ogni altra si riconosce la possibilità di esaltare la «vocazione» della facoltà medica (ricerca, didattica e assistenza fortemente integrate).

I problemi che si presentano ai policlinici ed alle cliniche a gestione universitaria sono di tipo «strutturale» e di tipo «relazionale».

I primi riguardano:

- 1) definizione;
- 2) assetto della strutturazione interna dei reparti e servizi, in rapporto anche alle ipotesi dipartimentali;
- 3) classificazione di «presidio multizonale»;
- 4) bilancio;
- 5) personale non docente.

I secondi riguardano, almeno nella fase attuale, il rapporto di convenzione con la Regione.

### Una definizione

Ma, prima di affrontare questi temi andrebbe «definito» meglio il policlinico universitario.

Con questa denominazione, alcuni intendono la coesistenza in un'unica sede di almeno due istituti clinici universitari (le cui strutture murarie sono di proprietà dell'università), altri invece ritengono applicabile la denominazione solamente a quei «complessi», di proprietà dell'università, nei quali sono insediati tutti gli istituti clinici universitari realizzando una sede «omogenea» sotto l'aspetto topografico e sufficiente per lo svolgimento di un intero corso di laurea.

Evidentemente, fra questi due estremi è ipotizzabile il caso intermedio: gran parte degli istituti clinici in una sede universitaria «omogenea» ed uno o più istituti clinici insediati in sedi di proprietà universitaria, ma topograficamente distaccate dal complesso.

È evidente che la forma più evoluta e completa di «policlinico universitario» è quella del «complesso» di tutti gli istituti clinici universitari gestiti direttamente dall'università, come

ad es. si verifica nella II facoltà di Medicina dell'Università di Napoli (Università statale) o presso la facoltà di Medicina della Università Cattolica (Policlinico «A. Gemelli») (Università non statale).

Secondo questo modello, giuridicamente e amministrativamente il policlinico resta una struttura autonoma e autosufficiente che svolge a pieno titolo un'attività assistenziale perfettamente aderente e finalizzata agli scopi del SSN e la svolge negli stessi modi e negli stessi termini previsti per le strutture direttamente gestite dalle USL. Pertanto, pur non identificandosi in senso stretto con uno di essi, è assimilabile, sotto l'aspetto funzionale, ad un presidio assistenziale del Servizio.

Grazie alla compiutezza della sua composizione ed organizzazione interna, che comprende locali, attrezzature, personale e quanto altro è necessario al suo funzionamento e alla sua autosufficienza, il policlinico che risponde a questo modello non ha bisogno di utilizzare altre strutture del SSN. Non si pone quindi il problema di una stretta connessione e integrazione con l'USL attraverso una specifica convenzione, ma soltanto quello del riconoscimento, da parte della Regione, del ruolo svolto in aderenza alle finalità del Servizio nazionale, del suo inserimento nel piano nazionale e in quello regionale, della determinazione infine delle modalità con cui il policlinico concorrerà alla realizzazione degli obiettivi della programmazione sanitaria.

Tuttavia, anche per questi «complessi» autosufficienti si pongono problemi di strutturazione, di bilancio e di personale.

I medesimi problemi si propongono, anche, per le «cliniche» gestite direttamente dalle università (ubiccate isolatamente o in raggruppamenti che non consentono comunque in sede omogenea l'intero svolgimento di un corso di laurea); cliniche che offrono modelli singolari da considerare e da riportare, con sforzo di assimilazione, ad uno «schema tipo».

### Strutturazione dei policlinici universitari in rapporto anche all'ipotesi dipartimentale

Come abbiamo già accennato, da un lato il DPR 129/1979 stabilisce che i policlinici universitari per quanto riguarda la strutturazione dei reparti e servizi debbono conformarsi alla struttura degli ospedali; dall'altro l'art. 39 della legge 23 dicembre 1978 numero 833 fa salva l'autonomia degli ordinamenti interni del policlinico universitario.

Si aggiunge a questa panoramica l'art. 17 della legge 833 sopracitata che recita:

«Art. 17: (Requisiti e struttura interna degli Ospedali). Gli stabilimenti ospedalieri sono strutture delle USL dotate dei requisiti minimi di cui all'art. 19, primo comma della legge 12 febbraio 1968 n. 132.

Le Regioni nell'ambito della programmazione sanitaria disciplinano con legge l'articolazione dell'ordinamento degli ospedali in dipartimenti, in base al principio della integrazione fra le divisioni, sezioni e servizi affini e complementari, a quello del collegamento fra servizi ospedalieri ed extra ospedalieri in rapporto alle esigenze di definiti ambiti territoriali, nonché a quello della gestione dei dipartimenti stessi sulla base della integrazione delle competenze in modo da valorizzare anche il lavoro di gruppo. Tale disciplina tiene conto di quanto previsto all'art. 34 della presente legge».

Dall'insieme di queste tre norme, appare evidente la possibilità che insorgano equivoci e contrasti di interpretazione. Se il termine «ordinamento» sta anche per «strutturazione», poiché negli istituti clinici gestiti direttamente dall'università (cioè i policlinici universitari) l'articolazione interna dei servizi assistenziali e l'ordinamento interno sono disciplinati dagli articoli 5, 6, 7 e 8 del DPR 129 del 1969 e si ispirano al modello «ospedaliero» vigente, e questa legge non è stata abrogata, si potrebbe sostenere che, da un lato, una eventuale ristrutturazione dipartimentale degli Ospedali imposta dalle regioni dovrebbe applicarsi automaticamente e per analogia anche ai policlinici universitari; viceversa per l'art. 39 che fa salvo (sia pure in via transitoria, fino cioè alla riforma della facoltà di medicina) l'ordinamento interno dei policlinici universitari, ciò sembrerebbe escludersi almeno nel senso dell'«automatismo».

Ovviamente, se si accettasse che il DPR 129/1969 è di fatto superato (cioè non significa abrogato), potrebbero aprirsi per i policlinici universitari (ma per analogia anche per gli istituti

clinici che utilizzano strutture delle USL) possibilità di «*autonomia organizzativa interna*» dei reparti e servizi, venendo incontro ad esigenze più squisitamente «calibrate» sulle esigenze di ricerca e di insegnamento, alla luce dell'evoluzione della medicina.

Questo fatto, di portata veramente rivoluzionaria, porta a considerare — sia pure per una riflessione ancora preliminare — più da vicino la tematica del «*dipartimento*» ed introduce al vero problema sottostante l'organizzazione futura dell'attività assistenziale delle cliniche universitarie: *dipartimento su modello autonomo universitario, o dipartimento su modello regionale?*

È evidente che la tematica riguarda tutte le facoltà di medicina, le cui strutture assistenziali siano di proprietà o no della università, e siano gestite o no direttamente dalle università: sotto questa veste generale verranno qui brevemente esaminate, anche se verranno tirate le conclusioni in rapporto al «modello» policlinico ed al modello «complesso università ospedale».

Credo opportuno richiamare l'evoluzione della questione nei termini seguenti:

#### A) *Sul versante sanitario*

Una sintesi abbastanza recente, efficace, dell'evoluzione giuridica del concetto di dipartimento sotto il profilo assistenziale si deve a A. Giovanardi (1980).

I precedenti «giuridici» in sede nazionale sono:

1) Legge 12 febbraio 1968 n. 132 - Enti Ospedalieri ed assistenza ospedaliera (art. 41).

2) Il DPR 27 marzo 1969 n. 128 - Ordinamento interno degli Ospedali (art. 10).

3) Legge 18 aprile 1975 n. 148 - Disciplina sull'assunzione del Personale sanitario ospedaliero e tirocinio pratico. Servizio del Personale medico — Dipartimento — Modifica ed integrazione dei DPR 27 marzo 1969 n. 130 e 128 (art. 55).

4) DM 8 novembre 1976 — Orientamenti per l'attuazione delle strutture dipartimentali previste dall'art. 55 della legge 18 aprile 1975, n. 148, che prevede l'attuazione delle predette strutture in collegamento con altre istituzioni sanitarie della zona servita dall'Ospedale.

Questa serie di disposizioni si muove dapprima nell'ottica dei dipartimenti «facoltativi» del 1969 che privilegia la decisione autonoma dell'Ente. È il DPR n. 128 art. 10 che recita:

«Le amministrazioni ospedaliere possono realizzare, nell'ambito di ciascun ospedale, strutture organizzative a tipo dipartimentale fra divisioni, sezioni e servizi affini e complementari al fine della loro migliore efficienza operativa, della economia di gestione e del progresso tecnico e scientifico. L'organizzazione di tali strutture è deliberata dal Consiglio di amministrazione dell'Ente e la direzione delle stesse è affidata ad un comitato del quale fanno parte il direttore sanitario, i primari, gli aiuti capi di sezione e di servizi autonomi, ed una rappresentanza degli aiuti ed assistenti nella proporzione stabilita per il Consiglio dei Sanitari dall'articolo 13 della legge 12.2.1968, n. 132».

Successivamente, nel 1975, l'ottica si modifica. L'articolo 55 della legge 18.4.1975 n. 148, recita infatti:

«Nell'ambito del Piano regionale ospedaliero, le Regioni promuovono l'attuazione presso gli ospedali che ne presentino i requisiti delle strutture organizzative di tipo dipartimentale previste dall'art. 10 del DPR 27 marzo 1969 n. 128, includendo divisioni, sezioni e servizi affini e complementari ed in collegamento con altre Istituzioni sanitarie della zona servita dall'Ospedale. La responsabilità direttiva collegiale in ordine alla organizzazione di tali strutture ed al miglior coordinamento delle unità operative che le compongono è attribuita al comitato previsto dall'art. 10 (III° comma) il quale deve essere integrato dai responsabili delle strutture collegate con il dipartimento».

Quest'ottica è mantenuta dal DM 8 novembre 1976, che si propone di indicare alle Regioni linee di soluzione comune nella loro opera promozionale, deliberativa dei dipartimenti. Tale strumento legislativo, riprendendo e sviluppando concetti e vedute espresse nell'Accordo nazionale unico di lavoro per il personale ospedaliero 23 giugno 1974: (2):

a) indica i criteri e le procedure da seguire per l'aggregazione delle divisioni (artt. 5 e 10) e la compilazione dei regolamenti dei dipartimenti in base a schemi regionali (art. 8).

b) evidenzia la parte che compete alle Regioni nella istituzione dei cosiddetti dipartimenti «misti», conglobanti l'Ospe-

dale ed i servizi di territorio (art. 7), ai quali sembra tenere in modo particolare;

c) conferma le disposizioni degli artt. 35, 36, 37 e 38 della Legge 13 febbraio 1968 n. 132 e l'art. 7 del DPR 27 marzo 1969 n. 128 attinenti, rispettivamente, alla struttura interna degli ospedali (sezioni, divisioni, sezioni e servizi speciali) ed alle attribuzioni dei primari, aiuti ed assistenti (art. 9);

d) ribadisce l'art. 10 del DPR 27 marzo 1969 (e l'art. 55 della legge 18 aprile 1975, n. 148) a proposito della composizione del Comitato del Dipartimento (art. 9);

e) prevede la istituzione prioritaria dei dipartimenti di emergenza destinati, oltre che a fronteggiare tutte le emergenze mediche, a risolvere urgentemente problemi diagnostici e terapeutici e ad adempiere alle funzioni di filtro e di selezione dei malati.

La legge 833/78 costituisce un'ulteriore importante evoluzione della normativa, che passa dal carattere dell'«*opzionalità auspicata*» del dipartimento (art. 10 DPR 128/69) o dal carattere della «*direttiva operativa*» offerta alle Regioni (art. 55 legge 18 aprile 1975 n. 148) al carattere di una vera «*norma cornice*» con l'art. 17 della citata legge, con richiamo «indicativo», il cui contenuto già innanzi richiamato, può così riassumersi:

a) Il primo comma dell'art. 17 sancisce un principio di grande rilevanza per la Riforma sanitaria: attribuisce alla USL la «proprietà» degli stabilimenti ospedalieri (non a caso è usata la parola *stabilimento*, che dà la *materialità* della «struttura in causa») e scioglie gli *Enti ospedalieri* come tali.

b) Il secondo comma stabilisce che le Regioni *riorganizzano l'articolazione* degli ordinamenti degli Ospedali nel nuovo modulo dipartimentale, che è definito comunque come «*integrazione di unità (divisioni, sezioni e servizi) che non vengono sciolte*» (e dunque mantengono il loro carattere di *cellule elementari*, anche se più o meno voluminose, differenziate, omogenee rispetto alle attuali). Questa operazione, tuttavia, non può essere «*arbitraria*»: deve avvenire nell'ambito della *programmazione sanitaria* (ed il non aver esplicitato altri aggettivi più riduttivi, lascia intendere che deve trattarsi di programmazione nazionale e non solo regionale), anche se con la ovvia «*flessibilità di soluzioni*» necessarie per realizzare il *collegamento* fra sezioni ospedaliere ed extraospedaliere in rapporto alle esigenze di ben definiti ambiti territoriali (si noti bene, si parla di collegamento e non più di «*integrazione dei servizi*» ospedalieri ed extraospedalieri).

c) Infine, è prevista la gestione dei dipartimenti sulla base della *integrazione delle competenze*, in modo di realizzare anche il lavoro di gruppo (integrare le competenze è altra cosa che addivenire ad una «*ridistribuzione*» degli operatori per *mescolanza* fra interni ed esterni agli ospedali come da taluno proposto).

In definitiva, l'art. 17 della legge 833/78 sembra farsi carico di alcune delle preoccupazioni emerse nel lungo dibattito. Lo strumento del dipartimento sembra essere idoneo in sede assistenziale a positivi sviluppi applicativi, che non possono comunque non trovare anche una *fase centrale* — *governativa e parlamentare* — di *ulteriore valutazione*, per la necessaria «omogeneità» delle soluzioni.

#### B) *Sul versante del «sistema universitario»*

La «storia» del dipartimento, con particolare riferimento ai problemi della facoltà di medicina, è altrettanto nota, quanto complessa. Il dibattito non è ancora esaurito, nemmeno sulle linee generali dell'*istituto dipartimentale*, anche se è iniziata la *fase della sperimentazione* ai sensi degli articoli 81, 82, 83, 84, 85, 86, del DPR 382 del 1980.

L'art. 10 della legge 21.2.80 n. 28, 1° comma, recita:

«A partire dall'anno accademico successivo a quello di entrata in vigore della presente legge, è consentito alle università di organizzare in via sperimentale settori di ricerca omogenei ed insegnamenti affini, anche afferenti a più facoltà e corsi di laurea, in dipartimenti».

(2) Questo documento sindacale preconizza la realizzazione, in via sperimentale, di una rete ospedaliera territoriale articolata in dipartimenti «organi di partecipazione democratica alla gestione tecnico-funzionale delle strutture sanitarie», per superare la ripartizione delle divisioni in specialità, collegare organicamente l'ospedale con i servizi di territorio e «superare l'attuale gerarchia del personale...».

La definizione che il DPR 382/80 dà del dipartimento è lievemente più articolata. L'art. 83 recita infatti:

«Nell'ambito della sperimentazione di cui agli articoli precedenti, è consentito alle università di costituire dipartimenti, intesi come organizzazione di uno o più settori di ricerca omogenei per fini o per metodo e dei relativi insegnamenti, anche afferenti a più facoltà o più corsi di laurea della stessa facoltà».

Sono evidenti, nel testo, il carattere «*intrauniversitario*» del dipartimento; il privilegio che viene dato alla «ricerca»; la possibilità di stabilire l'omogeneità dei settori di ricerca in base ai fini o in base al metodo. Questa fraseologia sottende un lungo dibattito, che interessa anche la facoltà di medicina, e che ha dato luogo a proposte e modelli molto diversi.

Il problema può essere trattato con i concetti «*dipartimento orientato ai problemi*» o «*dipartimento orientato alle discipline*» (nell'accezione che discipline omogenee usino omogeneità di metodo di ricerca).

Ma il problema più vero per la facoltà di medicina, che deve «gestire» problemi di ricerca, didattici ed assistenziali fra loro inscindibili, è quello di trovare una formula di compatibilità operativa fra la «affinità e complementarità» delle divisioni, sezioni e servizi (cioè delle strutture di cui parla la legge ospedaliera) e la «omogeneità di settori di ricerca in base ai fini o in base al metodo», di cui parla la legge universitaria. Certo, la possibilità di compatibilità operative esiste; ma rimane da stabilire se questo debba necessariamente esigere il sacrificio dell'associazione di docenti appartenenti a facoltà diverse (associazione che può essere auspicabile per il progresso scientifico) limitandosi a sancire un discorso di dipartimentalizzazione all'interno dell'attuale facoltà medica o debba comportare l'accettazione «tout court» di un dipartimento di modello assistenziale, fornito già prefabbricato dalle Regioni.

È evidente che, in questo caso, la facoltà di medicina, costretta in tutto o in parte nel «modulo sanitario» di dipartimento, rinuncerebbe alle più ampie prospettive di aggregazione per fini di ricerca offerte dalla legge universitaria, con grave danno attuale e prospettico.

Ma è anche evidente che un'aggregazione per fini di ricerca del tutto avulsa dalle necessità dell'assistenza provocherebbe, nel settore clinico, una pericolosa dissociazione «operativa» fra le tre dimensioni secondo le quali agiscono i docenti clinici. È opinabile l'utilità di una parallela attivazione e gestione di dipartimenti universitari e dipartimenti ospedalieri che raggruppino i vari docenti simultaneamente, a seconda del «momento» (clinico-assistenziale o di ricerca) nel quale vengono considerati, per le inevitabili ed innumerevoli occasioni di confusione che si creerebbero (e non solo nominalistiche, ma amministrative, disciplinari, etc).

Con realismo, è da prevedersi la compresenza di dipartimenti «orientati a problemi» e di dipartimenti «orientati alle discipline»; che tuttavia possano interagire in termini «funzionali». Soprattutto se si ammettesse una certa «mobilità» del personale fra un dipartimento e l'altro, a seconda delle esigenze operative, realizzando una dissociazione fra l'«afferenza» (vedi 1° comma art. 84 DPR 382/1980) e «luogo di lavoro» (eventualmente mediante il «comando» fra un dipartimento e l'altro).

La esigenza della integrazione universitaria potrebbe essere coperta altresì se si ammettesse, terminata la fase dalla sperimentazione didattica ed a «regime costante» del DPR 382/1980, la compresenza di dipartimenti come strutture per l'organizzazione della ricerca, e degli istituti (poli-cattedra) come strutture per l'inquadramento del personale anche ai fini assistenziali.

Fra queste varie ipotesi, che tutt'ora si dibattono, occorre, in definitiva, proporre una soluzione intermedia.

Per quanto riguarda più squisitamente il settore assistenziale della facoltà medica, è da presumersi che il modello che più si avvicina alla «mediazione» fra diverse esigenze sia quello del dipartimento orientato a problemi clinici articolato in «sezioni» (o settori) assistenziali corrispondenti a «unità di ricerca». Il personale è quello confluito spontaneamente nel dipartimento clinico identificato al momento della sua istituzione, più quello eventualmente assegnato in base a piante organiche proporzionate all'ampiezza ed alle caratteristiche qualitative dell'area assistenziale coperta. Dovrebbe esservi la possibilità di aggregare stabilmente (o per periodi previsti) di ricercatori e/o di tecnici ad una, o più o

a tutte le unità di ricerca componenti il dipartimento, persone a loro volta provenienti da altri dipartimenti.

Ciò che si vuole sottolineare, in questa occasione, è che il «modello» di policlinico universitario, ove operino categorie di personale comunque «gestite» dalle leggi e regolamenti universitari, è quello che meglio si presta ad attuare la «strutturazione» dipartimentale che sia mirata al conseguimento degli «obiettivi» universitari anche nel campo assistenziale.

In ogni caso non viene impedita la «proiezione» del complesso assistenziale universitario verso il territorio, che può attuarsi non solamente con ambulatori e strutture a modello «ospedale diurno» attivati nel complesso stesso, ma anche per «associazione» di strutture territoriali (tramite convenzione), che in base ai requisiti di idoneità possano essere utilizzate per la didattica.

### Carattere multizonale del complesso università - ospedale e dei policlinici universitari

A questo punto, può essere utile prendere in considerazione i problemi inerenti al carattere multizonale che debbono assumere i «complessi» universitari svolgenti attività sanitaria. Nel merito dell'attribuzione di caratteristiche di servizio multizonale ai «complessi università-ospedale» od ai «policlinici universitari autogestiti» (si ricordi, peraltro, che le «strutture a direzione universitaria», sono ubicate in ospedali già classificati regionali, e che i policlinici universitari sono equiparati ad «ospedali regionali»), non vi dovrebbero essere ostacoli: ma è opportuno che il Piano Sanitario Nazionale (PSN) ne faccia esplicita menzione. In effetti, la «bozza» di Piano elaborata nell'VIII legislatura aveva previsto tale esplicita definizione. La definizione di servizio multizonale, nel PSN, è basata su:

- l'ampiezza e caratteristiche geografiche del bacino di utenza;
- la specializzazione della prestazione erogata e la sua frequenza.

Non si può negare che, per sua natura, un servizio a base nazionale (come quello esplicito dall'università, che ha caratteristiche istituzionali nazionali) è in generale altamente «qualificato» e debba essere automaticamente riconosciuto «multizonale». Si discute però se l'equiparazione si riferisca ad ogni singolo istituto o struttura universitaria, oppure debba essere applicata sempre là dove esista un «complesso università-ospedale od un policlinico universitario, dotati di tutti i reparti e servizi, pur non escludendosi che il riconoscimento vada attribuito in qualche caso anche a singoli «Istituti» clinici direttamente gestiti dalle università, sulla base dei criteri sopra menzionati.

Si pone, poi, il problema del riconoscimento, tra i servizi multizonali, di quelli a rilievo interregionale. Com'è noto, la bozza di Piano Sanitario Nazionale (VIII legislatura) all'art. 21 tratta delle attività di rilievo interregionale, nel quadro dei servizi multizonali, e nell'intento di salvaguardare l'interesse generale e rispettare l'integrità delle funzioni programmatiche delle singole Regioni e quelle gestionali delle singole unità sanitarie locali, stabilisce che sia riservata al Ministro della Sanità, d'intesa con le Regioni — sentito il Consiglio Sanitario Nazionale — la definizione tipologica degli standards quantitativi e qualitativi della soglia minima d'utenza di una singola Regione, nonché agli organi predetti — di concerto con il Ministro della Pubblica Istruzione — la definizione delle analoghe funzioni che sono svolte da strutture universitarie convenzionate che per assolvere i loro compiti istituzionali, didattici e di ricerca devono costituire bacini di utenza allargati.

### Problemi di bilancio, amministrativi e contabili delle cliniche e dei policlinici direttamente gestiti dalle università

Il settore del «bilancio» e dell'amministrazione costituisce uno dei riferimenti fondamentali per il «modello» del policlinico universitario autogestito (e delle cliniche universitarie autogestite) identificandosi in esso anche un aspetto dell'«autonomia» universitaria di grande rilievo.

Il problema va inquadrato, anzitutto, in base alle norme che regolano la gestione amministrativa degli istituti e dei dipar-

timenti universitari, riviste con l'art. 86 del DPR 11 luglio 1980 numero 382.

Si deve avvertire che ci troviamo in una fase di transizione, ove operano «prevalentemente» gli istituti, mentre si delinea qualche esempio di dipartimento (peraltro ancora iniziale) in rapporto alla fase di «sperimentazione organizzativa e didattica» inaugurata di recente.

### 1) Istituti universitari

L'art. 88 del citato DPR al III° comma convalida un dato già noto.

«Il Direttore che coordina e sovrintende all'attività dell'Istituto, è responsabile della gestione amministrativa e contabile dello Istituto stesso e dura in carica tre anni».

La norma non fa che ribadire — sia pure in forma applicata alla «responsabilità» del direttore — l'autonomia dell'Istituto ai sensi degli artt. 49, 53 e 84 del Testo Unico dell'Istruzione universitaria.

Secondo il Tar. Toscana 1° novembre 1976 n. 519 (in Foro it. 1978, III, 331 ss.), che costituisce l'unica pronuncia giurisdizionale edita in argomento, «ai sensi della vigente legislazione in materia... gli Istituti delle Università sono configurati quali articolazioni strutturali con autonomia organizzativa che involge sia il momento didattico che quello amministrativo (vedansi in proposito, gli artt. 49, 53 e 84 del TU)...».

Affermazione questa largamente condivisibile; ma la sentenza prosegue:

«né, d'altro canto, appare dubitabile che detti Istituti siano dotati di *capacità operativa e rilevanza esterna, tale da legittimare la loro attitudine a porre in essere rapporti giuridici con soggetti estranei all'ordinamento universitario*»; ciò che appare più opinabile; ma che si applica comunque in condizioni ben definite e «ciò implica necessariamente, che la costituzione di questi organi esterni considerata la natura, il complesso delle attribuzioni funzionali tra loro intimamente connesse, o le finalità di cui al conseguimento sono preordinati, deve farsi risalire alla fonte normativa di livello statutario la quale rappresenta l'espressione dell'autonomia organizzativa dell'ente universitario, ex articolo 18 (TU)».

L'art. 88 continua, al 6° comma, affermando:

«Le norme di gestione e di funzionamento dell'Istituto sono stabilite da un regolamento emanato dal Rettore, sentito il Senato accademico e il consiglio di amministrazione».

Pertanto, il DPR 382/1980, accogliendo (in una visione «politica») la «vis attrattiva» esercitata — in proiezione — dal Dipartimento rispetto all'Istituto, porta a considerare con maggiore attenzione la normativa dell'autonomia amministrativa-contabile prevista per il dipartimento ed in qualche modo a «ridimensionare» quella dell'Istituto, che è soggetto nella sua operatività a «regolamento» a livello interno (rettorale).

### 2) Dipartimento

Della materia, si occupa l'art. 86 che recita:

**Autonomia del dipartimento.**

Il dipartimento ha *autonomia finanziaria ed amministrativa* e dispone di personale tecnico ed amministrativo per il suo funzionamento.

Il Consiglio di dipartimento approva, sulla base delle somme all'uopo assegnate dal consiglio di amministrazione di cui al successivo comma quarto, su proposta del direttore i bilanci preventivo e consuntivo del dipartimento stesso, corredati da una dettagliata relazione. Tali bilanci saranno affissi all'albo del dipartimento ed inviati al consiglio di amministrazione per essere allegati al bilancio generale dell'università e saranno gestiti quali contabilità speciali con la modalità di cui all'art. 58 del testo unico delle leggi sull'istruzione superiore, approvato con regio decreto 31 agosto 1933, n. 1592.

Le modalità di gestione finanziaria ed amministrativa saranno stabilite in uno schema-tipo di regolamento e di amministrazione e contabilità generale delle università e degli istituti di istruzione universitaria da adottarsi con decreto del Presidente della Repubblica su proposta del Ministro della Pubblica Istruzione, sentito il Consiglio universitario nazionale e di concerto con il Ministro del Tesoro entro centoventi giorni dall'entrata in vigore del presente decreto. Tale regolamento deve prevedere per i dipartimenti norme di contabilità diretta, di gestione contabile e di emissione di mandati di pagamento presso l'istituto tesoriere della università.

Le istituzioni universitarie, nell'esercizio della propria auto-

nomia potranno emanare disposizioni integrative nonché adeguare tale normativa, nel rispetto delle leggi vigenti, alle proprie esigenze, fatti salvi i principi dichiarati non derogabili nel regolamento tipo. A ciò si provvede con decreto rettorale previa motivata deliberazione del consiglio di amministrazione su parere conforme del Consiglio universitario nazionale e da pubblicare nella Gazzetta Ufficiale della Repubblica.

Il Consiglio di amministrazione assegna al dipartimento un fondo per dotazione ordinaria di funzionamento per acquisto di attrezzature scientifiche e didattiche, per l'esecuzione dei programmi di ricerca approvati dal dipartimento, tenendo conto delle richieste di cui all'art. 85, punto 1) del secondo comma. I dipartimenti inoltre dispongono nella misura stabilita dall'art. 66, dei proventi derivanti da contratti e convenzioni di ricerca.

Il rettore, sulla base delle deliberazioni del consiglio di amministrazione, provvede all'assegnazione ai singoli dipartimenti del personale amministrativo occorrente per il loro funzionamento, sentita la commissione di cui all'art. 5 della legge 25 ottobre 1977, numero 808.

Il direttore del dipartimento può autorizzare le missioni dei singoli componenti del dipartimento sulla base di una regolamentazione deliberata dal senato accademico, nei limiti di una quota delle entrate stabilita dal Ministero della Pubblica Istruzione di concerto con il Ministro del Tesoro.

Sino alla emanazione dello schema-tipo di regolamento, di cui al terzo comma del presente articolo, si applicano comunque le norme di contabilità di cui al seguente articolo (87).

3) *Lo schema-tipo di regolamento di amministrazione e contabilità generale dell'università e degli istituti di istruzione universitaria*, emanato il 4 marzo 1982 (DPR n. 371; pubblicato sul Suppl. Ord. della Gazz. Uffic. 19 giugno 1982 n. 167) richiama all'articolo 3 (Integrità ed universalità del bilancio) espressamente le norme contabili relative agli istituti clinici e policlinici universitari gestiti direttamente, nei termini seguenti:

«3. *Integrità e universalità del bilancio.*

Tutte le entrate e tutte le spese debbono essere iscritte in bilancio nel loro importo integrale senza alcuna riduzione per effetto di correlative spese o entrate.

È vietata ogni gestione di fondi al di fuori del bilancio.

*I bilanci dei dipartimenti, delle aziende agrarie, delle cliniche e dei policlinici universitari gestiti direttamente, devono essere allegati al bilancio dell'università* ed i totali complessivi delle relative entrate e spese previste riportati in appositi capitoli rispettivamente dei titoli VII e IV».

Si evince pertanto che alla luce della evoluzione della normativa, potrebbero ipotizzarsi due modalità:

1) Ogni dipartimento (od istituto) che svolga anche attività assistenziale deve avere rappresentate presso il bilancio generale dell'università sia «le voci» di didattica-ricerca (i cui fondi in entrata sono a prevalenza acquisiti sul bilancio del Ministero della Pubblica Istruzione, con possibili interventi del Ministero della Sanità; delle regioni (progetti-obiettivo); del CNR, etc.), sia *quelle assistenziali, con fondi derivanti dalle Regioni*, pur con enormi difficoltà pratiche per la precisa individuazione delle quote spettanti almeno per le spese di ordinaria amministrazione;

2) ogni Dipartimento di cui sopra vede rappresentati nel bilancio dell'università in modo autonomo i propri bilanci per ricerca (come sopra indicato); ma i bilanci relativi alle spese di assistenza, sia generali che specifiche, *confluiscono* in un unico «capitolo» (che viene gestito dall'università) sul quale è rappresentata la cifra globale stanziata dalle Regioni per l'assistenza da svolgersi nel policlinico.

Evidentemente, i due modelli non in assoluta contrapposizione, sembrano il primo più idoneo alle esigenze di istituti o dipartimenti territorialmente distaccati, il secondo più funzionale alle esigenze di un policlinico «accentrato», eventualmente con strutture cliniche assistenziali e servizi «a monoblocco» o, comunque, insistenti nella medesima area territoriale.

Acquisito che — giuridicamente — il bilancio del policlinico deve essere rappresentato nel bilancio dell'università, ciò che va considerata è la tematica «politica» che può condizionare le soluzioni da offrire all'*autonomia di gestione* del policlinico.

I «protagonisti» sono il consiglio di amministrazione della

università (ed il rettore che lo presiede); la Regione; l'USL (presidente e comitato di gestione) nella quale materialmente il policlinico è insediato.

Le «esigenze» dei tre organismi sono diverse, ma spesso inquinate da «stati d'animo»:

1) il consiglio di amministrazione, tenuto conto della grande complessità e rilevanza (anche in termini quantitativi) del lavoro amministrativo-contabile che è richiesto dalla facoltà di Medicina (già di per sé per gli aspetti didattici e di ricerca molto articolate) anche in funzione dell'assistenza, non può essere assorbito da gran parte delle sue possibilità operative dalla medicina stessa: ciò che sembra verificarsi in talune sedi;

2) la regione non ritiene di potersi limitare a svolgere il ruolo di «ufficiale pagatore» su bilanci presentati dal Policlinico a «piè di lista» ma ritiene di aver titolo a sindacare nel merito; ciò che è immotivato, poiché la regione si inserisce in tutte le decisioni di ordine programmatico ed operativo attraverso lo strumento della stipula e del rinnovo delle convenzioni, che dell'approvazione del bilancio, sia in sede preventiva che consultiva;

3) l'USL rivendica la necessità che il policlinico universitario non si disponga in modo avulso dal territorio, ma costituisca, non solo un presidio multizonale con finalità didattico-educative, ma anche un «presidio assistenziale» che deve «vivere» prima di tutto le necessità della popolazione circostante.

Questo «stato d'animo» in forma così radicale non può essere accolto, in quanto il policlinico universitario — espressione della facoltà di medicina — ha compiti non solamente assistenziali ma di ricerca e di didattica.

D'altra parte la funzione tipicamente multizonale e l'estensione regionale ed anche interregionale tipica di istituti di cura ad altissima specializzazione inevitabilmente impediscono che il policlinico universitario possa essere «condizionato» da esigenze meramente assistenziali legate ad un ristretto territorio corrispondente alla Unità Sanitaria Locale sul quale — incidentalmente — si è venuto a trovare. E tanto meno potrebbe pretendersi che la strutturazione del policlinico, od il suo sviluppo, possano essere «modellati» sulle esclusive esigenze del territorio della USL corrispondente.

È invece la Regione che deve e può farsi interprete delle istanze del territorio, poiché è in grado di valutare le esigenze di tutte le USL componenti il territorio della regione (oltre che di quelle cittadine, per policlinici inseriti nel tessuto urbano).

Parte di queste esigenze sono legittime, e potrebbero trovare conciliazione in un «modello organizzativo» del settore amministrativo che veda:

1) un «Consiglio di amministrazione del policlinico» (o comitato amministrativo), autonomo rispetto al consiglio di amministrazione universitario anche se con esso funzionalmente collegato. L'uno e l'altro inoltre, presieduti dal rettore.

2) L'istituzione di un «Fondo per la gestione assistenziale del policlinico», allegato al bilancio dell'università.

Questo Fondo corrisponde al «bilancio» di previsione della spesa assistenziale presentato annualmente dal consiglio di amministrazione (o comitato amministrativo) del policlinico alla regione e — dopo l'approvazione del bilancio — viene alimentato nella misura stabilita con cadenza periodica (trimestrale?) ed è gestito dal consiglio di amministrazione (o comitato amministrativo) del policlinico.

3) Un regime convenzionale, stipulato fra università e regione, che fissa — fra l'altro — anche le caratteristiche delle prestazioni che il complesso policlinico si impegna a fornire nel contesto interregionale, multizonale e locale (USL territoriale).

Seguendo uno «schema di convenzione» bene articolato, appare coperta anche ogni necessità prospettata dalla USL ove «territorialmente» ha sede il policlinico, per l'erogazione dell'assistenza ai diretti amministrati.

### I problemi del personale

L'esigenza della «omogeneità» all'interno del «complesso-policlinico universitario» è particolarmente sentita a livello di personale. È a questo livello — tipicamente «operativo» — che tutte le differenziazioni poste nei diversi ordinamenti (universitario e regionale, stato giuridico dei dipendenti universitari e dei dipendenti delle USL, ecc.) si rendono manife-

ste, e sono fonte di continue contestazioni causidiche, congeniali peraltro al costume nazionale. Pertanto, una esaltazione della «funzionalità» non può prescindere da una complessa manovra, destinata a dotare tutti i policlinici universitari di personale esclusivamente di ruolo universitario, a qualsiasi livello (laureato, diplomato, ecc.).

I problemi certamente difficili, sono tuttavia diversi a seconda delle categorie interessate; e appaiono comunque risolvibili con forte volontà operativa. Qualche linea operativa può essere così richiamata:

1) per il personale «docente» medico (professori ordinari e professori associati) non si pongono problemi appartenendo essi già al «ruolo universitario»;

2) per il personale medico con qualifica di docente-incaricato, appartenente al ruolo regionale (ospedaliero) ed operante in strutture ospedaliere all'interno del «complesso-policlinico» (è il caso, ad esempio, del Policlinico Umberto I di Roma) qualora le strutture stesse vengano riassorbite nell'alveo della proprietà universitaria e utilizzate per strutture didattiche, di ricerca e assistenziali universitarie, potranno prevedersi le soluzioni «universitarie» previste per gli incaricati dal DPR 382/1980, oppure il trasferimento presso altra struttura ospedaliera al di fuori del policlinico stesso.

3) Per il personale assistente medico:

a) nessun problema per coloro che appartengono al ruolo universitario e che seguono le norme previste dal DPR 382/1980;

b) per coloro che appartengono ai ruoli regionali (assistenti ospedalieri): conferire possibilità di accesso a posti di associato o di ricercatore libero, messi a concorso; oppure mobilità verso altri ospedali. Non può essere previsto l'automatizzato passaggio verso il ruolo di ricercatore, senza verifica della attitudine alla ricerca.

4) Per i ricercatori universitari medici: nessun problema generale seguendo le norme che verranno dettate dal provvedimento previsto dal DPR 382/1980 (salvo problemi specifici).

5) Per i laureati non docenti, appartenenti a servizi generali gestiti:

a) dall'università: nessun problema;

b) dalle USL all'interno del «complesso-policlinico»: necessità di accesso ai ruoli universitari, oppure mobilità verso altre strutture del Servizio sanitario nazionale.

6) Per i diplomati, tecnici ed operatori a vario livello e mansioni:

a) se già appartenenti all'università: nessun problema;

b) se appartenenti ai ruoli regionali, passaggio ai ruoli universitari o mobilità verso altre strutture del Servizio sanitario nazionale.

In definitiva, è da prevedersi una complessa operazione di «trasferimento», che potrà anche svolgersi con gradualità e nelle massime garanzie per le persone coinvolte.

Il recente «schema di disegno di legge concernente norme per il personale tecnico e amministrativo delle università» allestito dal Ministero della Pubblica Istruzione, costituisce una base valida per operare. Tuttavia, per condurre in porto questa complessa operazione, sono necessarie:

1) la definizione delle piante organiche per ogni «tipologia» di personale non laureato, necessario alla gestione «universitaria» del complesso-policlinico;

2) l'istituzione, nei ruoli universitari, delle «tipologie» oggi mancanti, con le rispettive qualifiche;

3) la ricerca di modalità operative, atte a consentire il «passaggio» dal ruolo sanitario regionale al ruolo universitario;

4) omogeneizzazione del trattamento economico, pensionistico e di quiescenza complessivo (fatto salvo il diritto acquisito) fra gli appartenenti ai «due ruoli» (a parità di qualifiche, etc.), problema, questo, particolarmente delicato.

### I problemi di tipo relazionale e le «convenzioni»

Già nell'analizzare i problemi strutturali, amministrativi e di inquadramento del personale sono stati sottolineati vari aspetti dei problemi «relazionali», forse i più delicati per i policlinici universitari, perché coinvolgono le volontà degli uomini.

Lo strumento della «convenzione», redatta secondo uno «schema tipo», può essere idoneo a disciplinare — entro limiti ragionevoli — anche le volontà degli uomini.

Ma deve essere subito ricordato come «lo schema tipo» può costituire una base normativa capace di offrire la opportuna

*uniformità* di valutazione di situazioni giuridicamente ed operativamente analoghe, ma non deve divenire strumento di compressione di potenzialità operative là dove esistono condizioni obiettivamente differenziate ed esigenze diverse, fra un policlinico e l'altro.

La convenzione tipo — pertanto — dovrebbe prevedere (oltre alla flessibilità opportuna della norma) anche possibilità di «protocolli aggiuntivi», per la disciplina di aspetti singolari e specifici, non in contrasto con lo spirito della normativa generale, ma capaci di esaltare potenzialità e competenze particolari.

Ciò premesso, lo «schema» dovrebbe contenere i seguenti elementi:

- 1) affermazione del principio della capacità di «ordinamento autonomo» dei policlinici universitari;
- 2) affermazione del principio della funzione assistenziale nell'ambito delle finalità dell'università, a carattere multinazionale;
- 3) descrizione delle unità che entrano in convenzione (divisioni, sezioni, servizi, ecc.);
- 4) elenco delle strutture e unità operative ospedaliere e territoriali esterne al policlinico, utilizzate per la didattica integrativa ai sensi dell'art. 39 legge 23 dicembre 1978 n. 833 e del DM 9 novembre 1982, la cui gestione sia operativa che finanziaria sia affidata al policlinico;
- 5) riconoscimento del principio del coordinamento su modello dipartimentale delle esigenze assistenziali, nell'ambito della specializzazione prevista dall'art. 83 del DPR 11 luglio 1980, n. 382;
- 6) elenco del personale afferente ai ruoli universitari;
- 7) eventuale elenco del personale non universitario utilizzato dal policlinico, anche mediante criteri di «mobilità»;
- 8) diritti e doveri del personale che svolge attività assistenziale;
- 9) direzione sanitaria;
- 10) criteri generali di gestione del policlinico sotto l'aspetto assistenziale;
- 11) normativa economica regolante particolari prestazioni sanitarie;
- 12) attività per conto terzi.

## Conclusione

Vorrei concludere questa analisi sul passato, presente e futuro del policlinico universitario con una personale considerazione: sono in molti fermamente convinti per diretta esperienza, che la formula organizzativa dell'*ospedale policlinico universitario* a gestione diretta molto più che non quella della «*clinicizzazione*» o del «*complesso convenzionato università-ospedale*» rappresenti la migliore soluzione rispetto alla esigenza di armonizzare i compiti assistenziali con quelli universitari.

I problemi che derivano dalla necessità di mediazione tra un'attività che per definizione si ritiene rivolta a fini primariamente didattici e scientifici e la richiesta di un intervento sanitario preminentemente inteso come pubblico servizio; le

tensioni che generalmente si creano in ambienti misti ove operano figure professionali dalle «carriere» diverse per la impossibilità di conciliare mentalità e modi di operare tradizionalmente dissimili; ma soprattutto le difficoltà di sintonizzare sulle esigenze universitarie mentalità di amministratori appartenenti a «mondi» diversi, sono tutti inconvenienti che non si pongono (o si presentano molto più attenuati) in un policlinico universitario puro, nel quale l'attività ospedaliera, sia come ricovero sia come ambulatorio, è affidata unicamente a personale universitario e costituisce, per volume e per impegno richiesto, una quota non affatto marginale della sua attività.

Nella sede del policlinico universitario autogestito si dimostra allora l'inconsistente astrattezza della distinzione tra le tre funzioni affidate al medico universitario (ricerca-didattica e assistenza) e l'errore di chi ritiene di dover attribuire alle prime due un'assoluta preminenza (tanto da considerare la terza unicamente come strumentale rispetto alle altre), e altrettanto erronea e distorta la pretesa di subordinare all'assistenza ogni iniziativa didattica e di ricerca.

Nel momento in cui le esigenze di assistenza sono state assunte da figure politicizzate (o peggio ancora da «politcantanti» improvvisati amministratori) nelle strutture sanitarie locali, venendosi così a creare non pochi turbamenti al regolare funzionamento dell'amministrazione, quanto meno nei «complessi università-ospedale» a prevalente dotazione di personale dei ruoli regionali, c'è da sottolineare che il policlinico (o le cliniche) direttamente gestite dall'università hanno potuto affrontare con minori difficoltà, con maggiore compattezza interna e disciplina le difficoltà di gestione, costituite dalle limitazioni delle risorse economiche.

Occorre che al riconoscimento sereno del «ruolo» esercitato dai complessi universitari autogestiti e collegati con opportune «convenzioni» alle Regioni si associ anche il riconoscimento che le *stesse esigenze* riguardano tutte indistintamente le sedi dove operano i grandi complessi «università-ospedale» delle facoltà mediche.

Potrebbe sembrare utopica la proposta di una trasformazione radicale di questi complessi in altrettanti policlinici universitari autogestiti, e non si disconoscono le difficoltà anche «tecniche» che una tale operazione comporterebbe. Ma — anche se non si arrivasse a tanto — è necessario per questi complessi trovare moduli di relativa autonomia gestionale, ed unicamente con referenti regionali, affinché possa dispiegarsi più liberamente il potenziale didattico, di ricerca e assistenziale delle università.

Non si vedono le ragioni per le quali, ad oltre un anno di distanza dall'emanazione degli «schemi tipo» di convenzione università — regione, non sia ancora iniziato il lavoro delle commissioni paritetiche per l'attuazione delle convenzioni stesse. Ciò costituisce, a mio parere, non solamente una palese inadempienza al dettato della legge, ma accresce altresì motivi di tensione e di incomprensione tra università e sistema sanitario nazionale.

Va ricercato, invece, il dialogo alla pari, collaborativo, nell'interesse della cultura e dell'assistenza.



## L'università in Portogallo

di E. Marçal Grilo  
e M. Carmelo Rosa

### Un sistema diversificato

È intenzione degli autori, attraverso questo testo, presentare il sistema d'insegnamento superiore universitario portoghese dal momento della fondazione della sua prima università, verso la fine del XIII° secolo, fino ad oggi, cercando anche di analizzare le prospettive del suo futuro sviluppo.

Al momento presente, l'insegnamento universitario (lunga durata) e politecnico (breve durata). Questa diversificazione — entrata in vigore con una legge del 1973 ma concretizzata solo verso la fine del 1979 —, permette all'insegnamento superiore di andare incontro, attraverso un'efficace riforma, alle necessità sociali.

Malgrado la diversificazione sulla quale, come già detto, si basa l'insegnamento superiore, gli autori non si sono preoccupati che di quello universitario, poiché hanno ritenuto che fosse questo il più interessante ed importante per i lettori, sia a causa della sua maggiore sperimentazione, sia in quanto i suoi obiettivi nel futuro dovranno essere soggetti a notevoli cambiamenti.

### Tra Coimbra e Lisbona

L'insegnamento universitario è stato istituito in Portogallo nel 1288 dal re Denis, che fondò un'università nella città di Lisbona.

Questa università fu soggetta, durante il suo primo secolo di esistenza, a ben cinque trasferimenti tra Coimbra e Lisbona; ciò l'ha posta in una situazione unica nella storia delle università europee medioevali.

Fu trasferita per la prima volta a Coimbra nel 1308 in seguito a conflitti scoppiati a Lisbona tra studenti ed abitanti della città.

Nel 1309, il re Denis accordò loro la «Magna Charta», con la quale si concedevano grossi privilegi agli studenti. Questa venne redatta prendendo come esempio la «Magna Charta» ed altri provvedimenti accordati da Alfonso il Saggio all'Università di Salamanca. Questo documento corrisponde al primo statuto dell'università.

Essa era organizzata più o meno come quella bolognese: una corporazione indipendente ed autonoma, governata da autorità scelte dagli studenti stessi, regolata da statuti liberamente stabiliti dalla congregazione

*Storia, riforma e prospettive dell'insegnamento universitario portoghese, sfidato sempre di più ad uno sforzo di espansione e di diversificazione.*

scolastica. Talora questi riportavano l'approvazione del re, richiesta dalla stessa università quando intendeva dare un più grosso peso alle sue costituzioni. È ciò che d'altra parte è accaduto con l'approvazione della sua costituzione nel 1317.

L'elemento più importante, come nelle università di tipo parigino, è costituito dagli studenti, non dai professori: spettava a loro scegliere i rettori, i consiglieri, gli usciери e gli altri funzionari. L'università aveva cassa comune e sigillo; possedeva anche la facoltà d'ordinare e regolamentare, sia direttamente che per mezzo di altri, tutto ciò che conveniva allo sviluppo dei suoi studi, all'utilità ed alla tranquillità degli studenti.

Nel 1338, sotto Alfonso V, l'università fece ritorno a Lisbona, con il pretesto che la corte viveva in quella città quasi tutto l'anno; nel 1354, però, lo stesso re la fece trasferire di nuovo a Coimbra a causa delle dispute che si erano ripetute a Lisbona tra studenti e cittadini.

Nel 1377 il re Fernando, desideroso di proteggere l'università, volle darle nuovo slancio. Ingaggiò così all'estero diversi professori. Alcuni di essi, però, si

rifiutarono di insegnare in provincia (Lisbona era una città molto più grande e con molte più risorse di Coimbra). Questo fatto, unito a quello della corte che risiedeva abitualmente a Lisbona, portò il re alla decisione di trasferire, ancora una volta, l'università a Lisbona.

### **Il controllo politico sull'università tra XIV e XVI secolo**

L'evoluzione storica trasformò il sistema politico medioevale, istituì un forte potere centralizzato ed assoluto che diede luogo, alla fine del Medio Evo, alle grandi monarchie autoritarie. Anche l'università ne subì le conseguenze; divenne infatti, poco a poco, un'istituzione direttamente subordinata al potere reale.

Già nel 1378, fu il re Fernando a nominare qualche professore, anche se questo fatto può essere interpretato non esattamente come una soppressione della libertà di cui godeva l'università, ma piuttosto come un favore del re.

I poteri reali si accrebbero con il re João I, che sottopose l'università alla giurisdizione di persone estranee all'istituzione — i futuri protettori — avendo nominato, nel 1415, un supervisore ed un esattore delle rendite dell'università. Dopo numerose proteste, l'università riuscì a fare in modo che il re permettesse di assegnare questi incarichi in base al criterio elettorale; i candidati avrebbero però dovuto ricevere l'approvazione reale.

Nel 1431 fu promulgato dall'università un secondo statuto che introdusse ben poche novità.

Alfonso V accrebbe l'ingerenza del potere reale all'interno dell'università; nonostante le proteste, infatti, procedette alla nomina di alcuni professori e proibì a questa istituzione l'interpretazione dei suoi statuti.

All'inizio del XVI secolo (1503), Manuele I, accordando nuovi statuti all'università, decise che la loro interpretazione dovesse essere fatta dal «protettore», una nuova carica che tanto contribuì alla graduale perdita

dell'autonomia universitaria. Molti storici sono convinti che gli statuti del re Manuele abbiano determinato una profonda riforma dell'università. In realtà questi devono essere visti piuttosto come la codificazione delle leggi in vigore dalla fine del XV secolo, leggi che già riducevano l'autonomia universitaria. Certamente non era dunque questa la riforma che dava al Portogallo l'università che rispondeva alle aspirazioni culturali del Rinascimento.

### **Le riforme di João III**

Nel 1527, il re João III il cui nome è strettamente legato alla storia dell'istruzione superiore del Portogallo, pose le fondamenta di una profonda riforma dell'insegnamento, in favore della quale si battè per ben trent'anni.

Questo grande protettore dell'università si rese conto che non era più sufficiente accordare nuovi statuti o ingaggiare nuovi professori all'estero per uscire dalla crisi.

Sostenendo che la riforma dell'insegnamento fosse un compito da realizzare in maniera metodica nel corso di più anni, re João III cominciò con il formare quadri tra cui scegliere i professori, inviando quindi i futuri docenti all'estero. In Portogallo, infatti, essi non avevano sufficienti possibilità di poter completare la loro formazione in maniera esauriente. In seguito preparò il luogo e le condizioni all'interno dei quali i docenti avrebbero dovuto esercitare le loro funzioni. È solo dopo la conclusione del periodo di formazione che si sarebbe potuto procedere in maniera efficace al cambiamento radicale dell'università.

In seguito allo sviluppo di questi processi e dopo approfonditi studi sulla futura localizzazione dell'università nel 1537 il re João III decise di fissarne la sede (e questa volta fino ai nostri giorni) a Coimbra.

Coincide, con questo trasferimento, l'inizio del periodo più glorioso dell'università, periodo, che durò ben oltre due de-

cenni; durante i quali questa struttura meritò ampiamente la reputazione di essere una tra le migliori d'Europa.

Nel 1544, per ciò che riguarda una delle tappe già menzionate, il re João III accordò nuovi statuti all'università.

### **La crisi della II metà del XVI secolo e le successive modifiche agli statuti**

A cominciare dal 1557 l'Università di Coimbra andò incontro ad un altro periodo critico, dovuto a diversi fattori. Innanzitutto vanno menzionati:

- la gravissima crisi che il paese attraversò durante la seconda metà del XVI secolo e che si concluse con la perdita dell'indipendenza;
- il disaccordo tra l'università e la corte;
- i conflitti tra l'università e la Compagnia di Gesù che provocarono i successivi cambiamenti di statuto a seconda dell'influenza dell'una o dell'altra;
- il tentativo di smembramento del patrimonio universitario.

Nel 1559 venne fondata ad Evora la seconda università portoghese, sotto l'influenza e la guida della Compagnia di Gesù. Questa università fu uno dei centri della controriforma in Portogallo; la sua sede si trovava in una città con una grande tradizione culturale, ma l'esistenza fu breve: vittima della persecuzione contro i gesuiti, già non esisteva più nel 1759.

Torniamo però ad occuparci dell'Università di Coimbra ed ai suoi successivi cambiamenti di statuto, avvenuti nel 1559, 1565, 1592 e 1598.

Le maggiori conseguenze di tutti questi cambiamenti furono:

- la struttura e l'organizzazione dell'insegnamento non tennero, in genere, il passo coi tempi, divenendo formule superate a causa delle modifiche statutarie eseguite solo superficialmente;
- si moltiplicarono gli abusi per ciò che concerneva le condizioni di accesso, gli esami ed altre importanti disposizioni per la vita degli studenti, e ciò in quanto i funzionari dell'amministrazione

ne dell'università avevano difficoltà a fare applicare i regolamenti di uno statuto in perenne cambiamento.

In questo periodo di instabilità, l'organizzazione interna dell'università — che aveva subito solamente marginali alterazioni — era la seguente:

— Il Rettore governava in maniera assoluta, poiché rappresentava il vero delegato dell'autorità reale. Controllava gli statuti, rappresentava l'università e faceva rispettare le decisioni dei vari consigli accademici. Aveva un mandato di tre anni ed il suo nome era tratto da una lista di tre candidati indicati dal «Chiostro» universitario: era tuttavia il re a sceglierlo tra i nomi votati.

— Il Rettore era anche il coordinatore dell'attività del governo dell'università che era diviso nella seguente maniera:

- il Consiglio dei Consiglieri, con funzioni pedagogiche;
  - il Consiglio dei Deputati, al quale apparteneva l'amministrazione del patrimonio e delle rendite dell'università;
  - il «Chiostro», riunione dei due Consigli già menzionati al quale poteva unirsi qualche insegnante che era incaricato di risolvere le questioni dell'università, e della sua terra; esaminava inoltre i problemi che insorgevano tra lo Stato e la Curia;
  - il «Grande Chiostro», che si occupava dei problemi più gravi; era composto dagli insegnanti delle facoltà, dai deputati, dai cancellieri e dal Sindaco.
- Dal 1598 al 1772, si può dire che non ci fu una vera riforma degli studi, anche se verso la metà del XVIII secolo se ne realizzò un progetto approfondito, in accordo all'esigenza di disciplina ed alle nuove concezioni scientifiche dominanti in altri paesi europei e che poco a poco venivano a diffondersi anche in Portogallo.

#### **La riforma Pombal**

Nonostante tutto, fu attraverso la riforma del 1775, difesa e realizzata dal Marchese di Pombal, primo ministro del re, che fu superato il ritardo al quale erano

stati soggetti gli studi universitari in Portogallo.

Un nuovo spirito scientifico — l'Illuminismo — dominava a quel tempo l'Europa; fu proprio alla luce di questo che fu varata la riforma che ebbe, come «pensiero fondamentale l'indipendenza dell'insegnamento pubblico dall'influenza pedagogica dei gesuiti», come scrisse Teofilo Braga nella sua opera: «L'Università di Coimbra».

La Compagnia di Gesù fu in quell'epoca perseguitata ed abolita in Portogallo, e la sua soppressione determinò la rapida adozione di misure, come gli statuti del 1772, che si richiamavano ai principi dell'empirismo sistematico.

#### **Le riforme e le nuove scuole del XIX-XX secolo**

Questa riforma non si concluse con la fine del governo del Marchese di Pombal; parecchie misure furono approvate in seguito al suo abbandono delle cariche pubbliche.

Con la rivoluzione liberale del 1820, nacque in Parlamento l'idea di stabilire un nuovo sistema pedagogico che, da allora, è stata una preoccupazione costante dei legislatori fino ai nostri giorni; ma il regime imposto nel 1772 è stato sostanzialmente mantenuto, salvo qualche piccola modifica, fino all'avvento della Repubblica in Portogallo (1910).

Nel 1836 furono fondate, a Coimbra, le facoltà di Teologia, Legge, Medicina, Matematica e Filosofia. I loro corsi ebbero un programma di studi completamente nuovo.

Fu proprio in quell'epoca che l'Università di Coimbra cominciò a perdere l'esclusiva dell'insegnamento superiore in Portogallo.

In effetti, nel 1837, a Lisbona furono fondate la Scuola Politecnica — per l'insegnamento di ciò che allora venivano denominate «Scienze Naturali» —, la Scuola Militare — per la formazione di militari ed ingegneri —; anche Porto ebbe una sua Scuola Politecnica.

Anche per le Scienze agrarie,

mediche ed economiche, che erano allora in via di sviluppo, furono fondate scuole superiori: nacque nel 1830 la Scuola Veterinaria, e nel 1862 l'Istituto dell'Agricoltura, diventato, più tardi, Istituto Agrario. A Lisbona e a Porto furono fondate le Scuole Medico-chirurgiche e, nel 1858, sorse pure un Corso Superiore di Lettere.

Con l'avvento della Repubblica nel 1910, per mezzo di un decreto dell'anno successivo, fu varata una approfondita riforma dell'insegnamento universitario in Portogallo; questa doveva portare alla fondazione delle università di Lisbona e di Porto, raggruppando alcune delle Scuole e degli Istituti già menzionati. In seguito al suddetto decreto, le nuove università avevano tre obiettivi specifici da perseguire: l'innovazione scientifica, la preparazione tecnica o professionale dei loro laureati e l'allargamento universitario tramite musei ed istituti. Per sottolineare quanto sia stato importante questo secolo per la vita universitaria in Portogallo, si potrà dire che la riforma introdotta nel 1911 ha prodotto un rilevante impatto sul sistema donandogli, in un certo senso, nuova forza, grazie alle possibilità di espansione che si sono presentate; e questo senza provocare crisi di qualità, perché molte delle scuole che sono andate ad integrarsi alle università erano già in funzione e godevano di un corpo insegnante di alta qualità.

La lunga tradizione dell'insegnamento tecnico in Portogallo portò alla fondazione, nel 1931, dell'Università Tecnica di Lisbona, realizzata raggruppando le varie scuole esistenti all'epoca nel campo delle Scienze Agrarie, della Medicina Veterinaria, del Genio, dell'Economia e della Finanza.

Il perché della sua creazione lo troviamo nel preambolo del suo atto costitutivo legale: «Accanto alle università classiche, centri di alta cultura e di ricerca scientifica, è tempo di fondare università tecniche ove insegnare le tecniche per lo sviluppo dell'attività economica, per po-

ter andare incontro a tutte le esigenze materiali della moderna civilizzazione».

### Recenti sviluppi

Nel 1973, per rispondere all'esigenza d'espansione e diversificazione dell'insegnamento superiore, furono fondate le nuove Università di Lisbona, di Avero e di Minho, l'Istituto universitario di Evora ed alcuni istituti di insegnamento superiore politecnico.

Nell'atto costitutivo legale della loro fondazione si trovano le motivazioni seguenti: «La popolazione scolastica delle istituzioni universitarie ha già superato la dimensione fisica ed umana che permette un'azione pedagogica, amministrativa e disciplinare efficace. Inoltre è indispensabile incrementare la frequenza presso insegnamento superiore, in modo da raggiungere una media del 9%, per i giovani d'età compresa fra i 18 ed i 24 anni, così da incrementare l'espansione e la diversificazione dell'insegnamento superiore di breve e lunga durata e di quello dopo-laurea.

Nel 1979 l'Istituto universitario di Evora si è trasformato in Università, e si cerca oggi di rendere nuovamente viva la tradizione accademica dell'antica università.

La stessa trasformazione l'ha subita l'Istituto universitario delle Azzorre che, fondato nel 1976, è divenuto Università nel 1980. Trattandosi di un arcipelago, è stata adottata una soluzione organizzativa che tenga conto della sua particolare configurazione geografica, economica e sociale. L'università ha così sviluppato le sue attività in tre centri dislocati in tre isole differenti.

Se si vuole fare una sintesi dei cambiamenti che l'insegnamento universitario ha subito in questo secolo in Portogallo, si potrebbe dire che la riforma introdotta nel 1911 ha avuto un importante impatto nel sistema, dandogli in un certo senso nuova forza, grazie alle possibilità di espansione che essa ha permesso senza che si sia prodotta

una crisi di qualità, perché parecchie scuole che sono intervenute a integrare l'università già funzionavano e avevano un corpo docente di alta qualità. Pur avendo tale riforma permesso certi interventi del potere politico sulla gestione universitaria, tuttavia ha accordato all'università stessa un certo grado di autonomia che è stato messo in causa sul piano pratico dal regime politico che ha governato dal 1926 al 1974.

Infine, per ciò che concerne l'insegnamento pubblico superiore, furono fondati nel 1979 gli Istituti universitari della Beira interna, a Covilhã quello di Trás-os-Montes e, lo stesso anno, quello a Villa Real. L'Università di Algarve data invece dall'anno seguente.

Per ciò che concerne invece l'insegnamento privato, è la Chiesa cattolica che ha fondato, nel 1967, la prima università privata: l'Università Cattolica Portoghese. I titoli e le lauree da essa rilasciati sono equivalenti a quelli delle altre università portoghesi in quanto essa ha ottenuto — anche se solo nel 1971 — il riconoscimento statale.

L'Università Cattolica si è molto sviluppata, sia per merito della qualità del suo insegnamento, sia perché ha saputo trarre profitto dai disordini — seguiti alla Rivoluzione del 1974 — nati in seno alle istituzioni universitarie pubbliche, a seguito dei quali si abbassarono, per qualche anno, la qualità ed il livello di insegnamento.

In seguito a questa espansione sono stati aperti un alto numero di corsi all'interno delle facoltà di Lisbona e Braga, ed altre ne furono aperte a Porto, Viseu e Madeira.

Nel 1978 fu anche fondata l'Università Libera, che ottenne il riconoscimento statale solo nel 1981.

Per ciò che concerne l'insegnamento universitario a distanza, esiste dal 1979 un'istituzione che ha il compito di creare a poco a poco le condizioni che possono permettere, in un futuro non lontano, la nascita dell'Università Aperta in Portogallo.

Nel 1973, fu elaborata un'impor-

tante riforma dell'insegnamento superiore che dette origine alla fondazione delle nuove università già menzionate e che, se non fosse stato per le condizioni politiche del momento, avrebbe potuto dare un forte slancio a tutto il sistema. Di questa riforma possiamo mettere in risalto i punti seguenti:

- Pubblicazione della «Riforma del Sistema Educativo», nella quale, per la prima volta, sono definiti i differenti modelli degli istituti d'insegnamento superiore e sono enunciati i loro obiettivi. Vi è anche stabilito che l'insegnamento preuniversitario debba avere la durata di dodici anni.

- Espansione dei quadri degli insegnanti ed accelerazione del sistema della loro formazione.

- Pubblicazione di una legislazione che regoli le prove di dottorato, l'equiparazione dei dottorati stranieri, l'accesso alla carriera dell'insegnamento universitario, le prove da superare per divenire professori straordinari e cattedratici, ecc.

- Attualizzazione, ristrutturazione e creazione di vari corsi e scuole.

La rivoluzione dell'aprile del 1974 ha portato, all'interno dell'insegnamento universitario portoghese, gravi scompigli giustificati dagli avvenimenti del momento, i quali hanno anche provocato — peraltro per un periodo molto breve — un forte degrado.

Bisogna però dire che i differenti aspetti di questo impoverimento sono stati, in una certa misura, compensati da alcuni fattori positivi tra cui:

- Miglioramento dei rapporti funzionali tra la scuola e l'amministrazione centrale.

- Introduzione di forze politiche partecipanti alla gestione interna dell'università ed ai poteri decisionali.

- Instaurazione di un clima di dialogo, riflesso della democratizzazione generale del paese. Fino a quel momento, infatti, il dialogo era sviluppato solo all'interno di organi e strutture non riconosciuti.

- Apertura dell'università al dibattito di temi, fino a quel mo-

mento interdetti, fino alla realizzazione di esperienze pedagogiche assai importanti, anche se non sempre ben valutate.

Una volta eretto nel paese il regime costituzionale, nel 1976 si è assistito all'introduzione di misure che permettono all'insegnamento universitario di ritrovare poco a poco il livello e la qualità perduti, attraverso tappe e termini diversi a seconda delle istituzioni.

### **Insegnamento universitario portoghese in prospettiva**

Nei prossimi anni, l'insegnamento universitario dovrà essere determinato da due sistemi di fattori che agiscono a diversi livelli.

Il primo concerne l'evoluzione della società portoghese e dei problemi ai quali è soggetta, come l'ineguaglianza ed i rapporti tra settori sociali, economici e culturali; il secondo riguarda la problematica dell'integrazione del Portogallo nel mondo, facendo naturalmente riferimento all'Europa e all'Africa di lingua ufficiale portoghese.

Per ciò che concerne la politica di sviluppo del paese, l'università portoghese e l'insegnamento superiore in generale, hanno delle particolari responsabilità. L'insegnamento superiore non è, di per se stesso, un polo di sviluppo economico e ciò non costituisce un miglioramento reale delle condizioni di vita delle popolazioni se non viene integrato da componenti di sviluppo sociale, educativo e culturale. È tramite queste componenti che l'insegnamento superiore gioca un ruolo particolarmente importante mediante l'elaborazione di un insieme di strutture e di funzioni capaci di raggiungere con coerenza gli obiettivi di uno sviluppo integrato ed articolato sia a livello nazionale che regionale. È necessario, evidentemente, che le strutture e le funzioni siano definite tenendo conto degli obiettivi prefissati in accordo con la realtà e con interessi parziali integrati in strategie di difficile comprensione o marginali rispetto ai veri inte-

ressi della comunità nel suo insieme.

L'azione dell'università si deve sviluppare secondo due linee di attività che da una parte le sono proprie e dall'altra necessitano di una maggiore integrazione con la realtà esterna. Esiste un'azione legata ai problemi di sviluppo scientifico e tecnologico che costituiscono uno spazio di partecipazione nella vita produttiva, soprattutto per ciò che concerne l'agricoltura e l'industria, il cui livello tecnologico può essere comparato a quello degli altri paesi europei. Si tratta di un campo nel quale le università svolgono un ruolo molto importante sia per ciò che riguarda la formazione dei quadri al più alto livello (ivi compreso il dopo-laurea come insieme di azioni diversificate), sia per ciò che concerne il proseguimento di progetti di ricerca adattabili ai bisogni del paese.

D'altra parte l'università deve occuparsi anche di ciò che accade là dove il paese è meno sviluppato e dove perciò sorgono gravi problemi, risultato di un accentuato ritardo educativo, sociale ed economico. L'insegnamento superiore non può dimenticare questa realtà e deve essere in grado di trovare soluzioni che possano rispondere, in maniera concreta, a problemi che, in apparenza, non si integrano agli obiettivi dell'insegnamento superiore tradizionale. È in questa prospettiva che l'insegnamento superiore deve giocare un ruolo importante per il proseguimento dell'azione di divulgazione, formazione, espansione e sviluppare una partecipazione attiva, sia in quanto unità di prestazione di servizi sia come centro culturale al servizio della regione nella quale è integrata.

L'espansione dell'insegnamento superiore, prevista per gli anni ottanta, è uno dei fattori dominanti della politica del settore, che potrà influenzare in maniera notevole l'evoluzione di tutto il sistema a medio e lungo termine.

Questa espansione, secondo ciò che è stato ufficialmente decretato, sarà sviluppata dando

impulso alla crescita di nuove università e all'insegnamento superiore politecnico. Essa ha come obiettivo quello di far sì che aumenti in modo significativo il numero totale di studenti ed in conseguenza di far incrementare il tasso di frequenza degli studenti: è al Portogallo, si sa, che appartiene uno dei valori più bassi dell'Europa (fra il 9 e l'11%).

Pensiamo, pertanto, che l'espansione dell'insegnamento superiore, nonostante qualche supporto finanziario esterno di cui dispone, sia un compito la cui realizzazione rimane strettamente condizionata alla capacità di finanziamento da parte dello Stato. Questo finanziamento nei prossimi anni potrebbe non essere più consono alle necessità del settore una volta che, nel campo dell'istruzione, insorgessero difficoltà evidenti e generalizzate che potrebbero condurre ad una definizione di priorità tali da porre al primo posto altri settori della stessa istruzione come i livelli dell'insegnamento primario e secondario.

Crediamo, pertanto, che il settore privato dell'insegnamento superiore debba giocare un ruolo importante per ciò che concerne l'espansione e l'accrescimento della capacità del sistema. Questo deve essere diversificato, come abbiamo più volte ripetuto, e questo concetto di diversificazione, che noi difendiamo, comprende il settore privato, a condizione che sia strettamente legato agli obiettivi e alle necessità del paese in questo campo.

Le facoltà e le altre Scuole di insegnamento superiore devono avere un ruolo importante per ciò che riguarda lo sviluppo culturale del paese, quale auspica conseguenza di una più ampia apertura all'ambiente circostante.

Questo aspetto sarà particolarmente importante per ciò che riguarda le regioni più svantaggiate (sia culturalmente, sia sotto tutti gli altri punti di vista) dell'interno del paese dove le istituzioni dell'insegnamento superiore devono cercare, utiliz-

zando le proprie potenzialità, di far fronte alle grandi necessità esistenti.

Ma anche nelle regioni all'interno delle quali l'accesso culturale è più difficile, crediamo che le università debbano impegnarsi maggiormente con le proprie attività, in quanto detentrici di inestimabili risorse per un paese che non ha saputo approfittare della sua ricchezza culturale. C'è molto da fare in questo campo per recuperare i forti ritardi iniziando dal livello primario della sensibilizzazione sui temi culturali la cui assenza ha provocato al paese gravi danni.

Per quel che concerne l'integrazione del Portogallo con il mondo esterno, ci sembra che gli anni ottanta saranno quelli che vedranno l'inserimento del paese nella Comunità Economica Eu-

ropea. Ciò comporta uno sforzo di modernizzazione e d'attualizzazione di strutture e metodi tali da far sì che il Portogallo rientri a far parte del contesto dei paesi sviluppati. Nel settore dell'istruzione in generale, ed in particolare di quella superiore deve trattarsi di un grosso impegno, in quanto il raffronto dei valori dei diversi indici dell'istruzione tra il sistema portoghese e quello degli altri paesi europei mette in evidenza, nella maggior parte dei casi, ritardi molto preoccupanti e di difficile recupero.

D'altra parte, la posizione culturale privilegiata che occupa il paese sulla scena internazionale è un fattore che potrà favorire in maniera notevole la cooperazione ed il miglioramento dei rapporti con i paesi di lingua

portoghese, in particolar modo di quelli africani.

L'insegnamento superiore portoghese avrà un ruolo importante nello sviluppo di questa cooperazione multilaterale, a causa dell'autonomia amministrativa che in parte possiede e tenendo conto della capacità di cui dispone a livello scientifico, tecnico e culturale.

Grazie all'esperienza che possiedono, le università portoghesi si trovano in una posizione privilegiata per ciò che concerne l'aiuto allo sviluppo a cui spesso hanno fatto riferimento i nuovi paesi africani di lingua portoghese.

Ci sembra dunque importante che queste istituzioni facciano mostra di una buona capacità di risposte e disponibilità per questo genere di cooperazione.



abstract

## ***The university in Portugal***

*The story of the development of university teaching in Portugal is divided into three basic stages: a period beginning in 1309 when King Denis granted a Magna Carta by which students were recognised as having a different status from other citizens; a second period starting in 1527 and continuing until the eighteenth century, during which there was an end to the constant moving of the site of the university from Coimbra to Lisbon and back again — but which also witnessed the end of the country's independence, the conflict between the university and the Jesuits, and the need to put into effect a definitive reform of the programme of studies. This finally took place in 1836, when specialist schools such as the faculties of Theology, Law, Medicine, Mathematics and Philosophy began to grow up alongside the university proper.*

*A third period in the history of Portugal's universities began in 1910, with the initiation of the Republic. In these years a*

*reform of university education was put into effect which led to the definitive choice of Lisbon and Oporto as the sites for the universities, while the field of scientific studies was broadened, the importance of technical training recognised, and there was also an increase in the studies carried on in conjunction with museums and research and experimental institutes. Technical education was firmly established in 1931 when the various schools of agrarian, medical, veterinary and engineering sciences were grouped together, as were those of economics and finance.*

*It was only recently, in 1973, that other universities were founded in Averno, Minho, and Evora, and polytechnical education was increased. The Azores Islands were also given a system of university teaching. After the disruption caused by the revolution of 1974, the system of state universities has now become more developed, and extends over the whole country. Side by side with it, the*

*Portuguese Catholic University has grown up since 1967, and has received official recognition and equivalent status for its degrees.*

*The objective which lies ahead of the university in Portugal for the 1980's has to take account of a situation with several different aspects: the percentage of university students, which is among the lowest in Europe, being between 9 and 11 percent; the structure of the country which is still agricultural; the need to join the Common Market; a programme of development which takes account of the Portuguese-speaking nations of Africa with which economic and other contacts must be maintained. In this way, pressure is strong for Portuguese university development to take account most of all of the country's real social needs, its economy, and the quality of its cultural life as compared with the rest of Europe. The Portuguese system, then, needs strong backing from international cooperation.*

résumé

## ***L'université portugaise***

*L'histoire du développement de l'enseignement universitaire au Portugal passe à travers trois étapes fondamentales: une période qui commence en 1309, lorsque le roi Denis accorda une Magna Charta par laquelle on reconnaissait aux étudiants un statut différent par rapport à celui des autres citoyens; un deuxième temps qui va de 1527 au XVIème siècle, pendant lequel l'université, qui jusque là s'était*

*continuellement déplacée de Coimbra à Lisbonne et vice-versa, s'installa définitivement. Cette période marqua également la fin de l'indépendance du pays, les conflits entre l'université et la Compagnie de Jésus, l'exigence de mettre en place une réforme définitive des études; c'était l'année 1836. A ce moment là, à côté des universités, commencèrent à surgir les écoles de spécialisation telles que*

*la faculté de Théologie, de Droit, de Médecine, de Mathématiques, de Philosophie. Une troisième période de l'histoire universitaire portugaise commence en 1910, avec l'arrivée de la République. Au cours de ces années là on approuva une réforme de l'enseignement qui établit définitivement les sièges des universités à Lisbonne et à Porto, alors que le domaine des disciplines scientifi-*

ques s'élargissait, on reconnaissait l'importance de la préparation technique et on agrandissait le territoire destiné aux études en instituant des musées et des instituts de recherche et d'expérimentation en 1931, lorsque on regroupa les différentes écoles d'Agronomie, de Médecine, de Vétérinaire, des Ponts et Chaussées, d'Economie et de la Finance.

Uniquement au cours des dernières années, en 1973, on a fondé d'autres Universités à Aveiro, Minho, Evora et on a donné de l'essor à l'enseignement de type polytechnique. Les Iles Açores ont été également dotées d'un système d'en-

seignement universitaire. Après la débandade provoquée par la révolution de 1974, aujourd'hui le système universitaire d'Etat s'est développé davantage et il couvre tout le pays; à ses côtés, en 1967, on a pu observer une expansion de l'Université Catholique Portugaise qui a obtenu une reconnaissance officielle, entre autre, de ses diplômes.

L'objectif visé par le système universitaire portugais des années '80 tient compte d'une réalité qui présente plusieurs aspects: le taux d'assistance aux cours universitaires, qui reste un parmi les plus faibles en Europe, est compris entre 9 et 11%; la structure, encore agri-

cole du pays; l'exigences d'entrer à faire partie de la CEE; un programme de développement qui doit tenir compte des nations nord-africaines et de langue portugaise avec lesquelles le Portugal entretient des contacts économiques et d'autre nature. Dans ce sens on fait pression pour que le développement universitaire portugais tienne surtout compte de ses réelles exigences sociales, de l'économie du pays et de la qualité de sa culture par rapport au reste de l'Europe. Un système, celui qui est en place au Portugal, qui nécessite une forte coopération universitaire internationale.





# Les Grandes Ecoles

par Josiane Serre

Directrice de l'Ecole Normale Supérieure de Jeunes Filles

## Origine historique de ce système

L'Enseignement Supérieur français est caractérisé par deux systèmes parallèles: celui des universités et celui des Grandes Ecoles.

Le champ d'action des Grandes Ecoles comporte les secteurs les plus divers de la vie nationale, aussi bien la santé que les carrières sociales, que les Beaux-Arts, que la musique, mais les plus importants sont, sans aucun doute, ceux de la formation des cadres des entreprises et de l'Etat.

L'origine de ce double système est historique. Les Grandes Ecoles se sont multipliées progressivement et leur influence s'est accrue régulièrement depuis le XVIII<sup>ème</sup> siècle parce que, parallèlement, l'université avait une histoire mouvementée et que pendant ce temps le pays avait besoin de professionnels comme, par exemple, des ingénieurs pour construire les routes ou des officiers pour les Armées royales. En fait, la décadence des universités françaises remonte au XVI<sup>ème</sup> siècle. Elles sont alors passées à côté des grands mouvements d'idées et s'y sont même opposées par tous les moyens. C'est ainsi qu'au début du XVI<sup>ème</sup> siècle, l'Uni-

versité de Paris se refusait aux innovations et qu'on y apprenait fort peu de choses. François I<sup>er</sup>, conscient de cette situation, demanda conseil à Guillaume Budé, Maître de la Librairie du Roi. Ainsi furent nommés en 1530, pour des matières pas ou peu enseignées à la Sorbonne, six lecteurs royaux: deux pour le Grec, trois pour l'Hébreu et un pour les mathématiques. Puis, quelques années plus tard, trois autres lecteurs furent encore choisis: un pour le Latin, un pour l'Hébreu et un pour l'Arabe. Ainsi naquit le Collège de France dont les lecteurs royaux furent pendant tout le XVI<sup>ème</sup> siècle, les meilleurs représentants de la science française et qui fut, en quelque sorte, le prédécesseur des Grandes Ecoles en étant le premier établissement français d'enseignement supérieur non universitaire.

A partir du début du XVIII<sup>ème</sup> siècle, le besoin des enseignements supérieurs techniques et scientifiques se fit sentir et on ouvrit donc des établissements où un enseignement axé sur les besoins professionnels était donné. C'est ainsi que furent créées: l'Ecole des Ponts et Chaussées en 1715, l'Ecole d'Artillerie en 1720, l'Ecole du

*Les «Grandes Ecoles» sont des organismes vivants, qui se modifient d'elles-mêmes. C'est grâce à ce dynamisme qu'elles pourront de plus en plus se rapprocher au niveau d'enseignement — mais surtout de recherche — de l'université française.*

Génie Militaire de Mézières en 1748 et l'Ecole des Mines en 1783. Ces créations sont liées au fait que l'enseignement scientifique universitaire était, à cette époque, déplorable. On accusait même les universitaires de prévarications. On peut citer, par exemple, le cas de la Faculté de médecine d'Angers où la sévérité des examens était fonction de l'intention ou non des candidats de s'installer dans la ville.

Lors de la Révolution française, dans un premier temps, toutes les universités furent fermées et les écoles spéciales de l'ancien régime n'eurent plus aucun soutien. Seules survécurent les quatre plus importantes: l'Ecole des Mines, celle des Ponts et Chaussées, celle de l'Artillerie et celle du Génie Militaire.

Seulement les besoins des armées et du gouvernement de la Révolution étaient urgents. La convention décida, en 1793, la constitution d'une commission composée de savants et d'ingénieurs qui avaient comme mission d'établir un programme pour la formation de techniciens et de scientifiques. Dès 1794, une école dite Ecole de Mars fut créée par Robespierre pour la préparation de techniciens en artillerie, la con-

struction de fortifications et la fabrication d'explosifs. A vrai dire, l'Ecole de Mars fut un échec. Mais très rapidement, le 11 mars 1794, fut créée une Ecole Centrale des Travaux Publics qui, dès 1795, prit son nom encore actuel d'Ecole Polytechnique avec, pour mission, de former des élèves pour le service de l'artillerie, du génie militaire, des ponts et chaussés, des mines et du génie maritime. De la même époque date la création de l'Ecole Normale Supérieure (24 octobre 1794).

Après la Révolution, le pays est donc en possession d'un bon nombre d'écoles spécialisées, au moins une quinzaine déjà, qui couvrent les domaines de la santé par les Ecoles de santé de Paris, Strasbourg et Montpellier, des sciences naturelles et de la chimie, par le Muséum d'Histoire Naturelle, des langues orientales par l'Ecole du même nom, et même est commencée l'éducation des adultes par la création en 1794, du Conservatoire des Arts et Métiers.

Dès cette époque post-révolutionnaire, le rôle des Grandes Ecoles est affirmé. Il s'agit que le pays entretienne des écoles relatives aux professions consacrées aux services publics et qui exigent des connaissances particulières dans les sciences ou dans les arts. L'idée aussi est d'éviter le favoritisme social et l'arbitraire de l'ancien régime, d'où le recrutement de ces élèves par concours publics, à l'écrit anonyme. Aussi, dans la mesure du possible, les élèves sont salariés.

Pendant tout le XIX<sup>ème</sup> siècle, la France demeure sans université, c'est-à-dire sans université comparable aux grandes universités étrangères comme celles d'Angleterre, des Etats-Unis ou d'Italie.

Pendant cette longue période, le pays, qui entre après l'Angleterre dans la révolution industrielle, a besoin de cadres, d'ingénieurs et de techniciens et ce sont les Grandes Ecoles, anciennes ou nouvelles, qui les lui donneront. Jusqu'à la Troi-

sième République les facultés demeurent largement à l'écart du mouvement des disciplines nouvelles et de la transformation de l'économie. C'est, en fait la Troisième République qui recréera l'université en France, cela même assez tardivement. Le résultat est qu'à la veille de la II<sup>ème</sup> guerre mondiale, la France dispose de deux systèmes d'enseignement supérieur parallèles, entièrement distincts: les universités et les Grandes Ecoles.

L'accroissement du Produit National Brut français, pour la période de 1945 à 1974 (5% par an) a entraîné un important effort dans le domaine de les besoins en ingénieurs diplômés étaient fixés par les planificateurs à 12 000 vers 1960 et à 2000 pour 1971. Le résultat a été que pour répondre à cette demande, on a fait appel aux Grandes Ecoles mais, et ceci pour la première fois, aux universités aussi.

### La situation actuelle

Les promotions d'ingénieurs diplômés de l'ordre de 2 000 par an avant la II<sup>ème</sup> guerre mondiale, sont passés à 5 000 en 1960 et ont atteint 11 000 en 1978. Parallèlement, le nombre d'écoles autorisées à délivrer le titre d'ingénieur passa de 82 en 1945 à 151 en 1978. Ainsi en 1980, il existe en France, un peu plus de 300 Grandes Ecoles: 160 écoles d'ingénieurs, plus de 60 écoles commerciales (ou écoles de gestion) et environ 80 autres établissements. En un demi-siècle, entre 1930 et 1980, il y eut triplement du nombre des établissements et les effectifs d'étudiants furent multipliés par 5.

Les écoles existant actuellement peuvent être classées en grandes catégories:

- les Grandes Ecoles d'ingénieurs
- les Grandes Ecoles de commerce et de gestion
- les Grandes Ecoles juridiques et administratives
- les Grandes Ecoles d'architecture

- et les autres Grandes Ecoles.

Parmi les Grandes Ecoles d'ingénieurs, en 1980, il y en a 154 habilités à délivrer le titre d'ingénieur. Toujours en 1980, 40 000 élèves suivaient les enseignements de ces Ecoles et près de 12000 diplômés d'ingénieurs furent délivrés. A la même époque, 24 000 candidats préparaient les concours d'entrée dans ces Grandes Ecoles.

L'Ecole Polytechnique est la seule école véritablement généraliste, c'est-à-dire donnant une formation de base à ses élèves, de niveau très élevée tant en mathématiques qu'en physique ou chimie et dans d'autres domaines comme la biologie, l'économie, etc...

La quasi-totalité des autres écoles d'ingénieurs forment leurs étudiants en vue d'un domaine d'activité précis. C'est ainsi qu'il y a des écoles pour former:

- les ingénieurs de l'aéronautique, dont la plus connue est l'Ecole Nationale Supérieure de l'Aéronautique et de l'Espace (Sup'Aéro) à Toulouse,
- les ingénieurs agronomes, dont la plus connue est l'Institut National Agronomique à Paris,
- les ingénieurs chimistes, biologistes, dont la plus connue est l'Ecole Nationale Supérieure de Chimie à Paris,
- les ingénieurs de l'électronique, l'électrotechnique et l'électricité, dont l'une des plus connues est l'Ecole Supérieure d'Electricité à Palaiseau (Supélec),
- les ingénieurs du génie civil, des travaux publics, dont l'une des plus connues est l'Ecole Nationale des Ponts et Chaussées à Paris,
- les ingénieurs militaires, dont l'une des plus connues est l'Ecole de St Cyr à St Cyr l'Ecole,
- et de nombreuses autres écoles qui forment dans des domaines comme l'informatique, la météorologie, etc...

Les grandes écoles de commerce et de gestion n'ont pas un statut public mais un statut

privé. Le résultat est qu'il est plus difficile de dire quelles sont celles qui ont réellement le niveau d'une Grande Ecole. On peut estimer que 30 parmi elles méritent le titre de Grande Ecole.

En 1980, il a été délivré 6000 diplômes par ces écoles, chiffre deux fois plus élevé qu'en 1945.

L'une des plus connues de ces écoles est l'Ecole des Hautes Etudes Commerciales (H.E.C.) à Joux en Josas.

Le troisième groupe d'écoles a pour vocation de doter la Fonction Publique en personnel hautement qualifié: diplomates, professeurs, magistrats, policiers de haut rang, hauts fonctionnaires, etc...

Il y a 32 établissements de ce genre parmi lesquels: l'Ecole Nationale d'Administration (E.N.A.) créée en 1945, les sept Instituts d'études politiques, l'Ecole Nationale de la Magistrature, l'Ecole Nationale des Douanes, l'Ecole Nationale de la Statistique et de l'Administration Economique (E.N.S.A.E.), les cinq Ecoles Normales Supérieures, etc...

En principe, chaque école prépare des fonctionnaires d'un type bien précis mais, de plus, les carrières de sortie des élèves ne sont pas limitées seulement aux domaines d'origine de l'établissement. C'est ainsi que, depuis une dizaine d'années, les élèves des deux Ecoles Normales Supérieures de niveau le plus élevé (Ulm pour les garçons et l'E.N.S.J.F. pour les femmes) peuvent entrer dans les grands Corps techniques de l'Etat et devenir ainsi aussi bien Ingénieur des Ponts et Chaussées qu'Ingénieur des Télécommunications.

Vingt-cinq Grandes Ecoles d'architecture préparent aux carrières de ce domaine.

Enfin, il existe d'autres Grandes Ecoles qui préparent à des domaines aussi variés que la profession de vétérinaire, que celle de la marine marchande ou qu'au travail d'archiviste (l'Ecole Nationale des Chartes), ou de journaliste, etc....

### **D'ou proviennent les élèves des Grandes Ecoles?**

Un élève âgé d'environ 17 ans, qui est dans sa dernière année de lycée et qui vient d'obtenir l'examen final de l'enseignement secondaire, le baccalauréat, a le choix suivant: soit aller à l'université, soit préparer les concours pour l'admission dans les Grandes Ecoles. Ces concours sont préparés dans des classes qui sont dans des lycées. Les professeurs ont le même niveau d'éducation et de qualification que les professeurs de lycée mais ils ont été très soigneusement choisis parmi les meilleurs. Ces classes sont appelées «classes préparatoires aux Grandes Ecoles». Il y en a, aussi bien pour les écoles de gestion (comme l'Ecole des Hautes Etudes Commerciales de Paris - H.E.C.) que pour les écoles scientifiques (comme toute les écoles citées plus haut), que pour les écoles qui se chargent de la formation des cadres littéraires du pays (comme les Ecoles Normales Supérieures dans leurs sections littéraires).

Il faut bien voir qu'une première sélection se produit à ce niveau. En effet, dans les grands lycées parisiens, les élèves qui ont fait une scolarité moyenne ne sont pas admis dans les classes préparatoires.

A titre d'exemple, voici le cursus d'un jeune élève brillant, sortant du lycée et qui hésite entre préparation d'une écoles littéraire ou d'une école scientifique. Il a alors le choix entre la section littéraire des classes préparatoires, appelée classe de Lettres Supérieures pour la première année, et classe de Première Supérieure pour la deuxième année. La section scientifique a l'organisation suivante: pour la première année, il y a deux classes différentes, l'une appelée Mathématiques Supérieures dans laquelle les mathématiques, la physique et la chimie sont enseignées; l'autre, appelée Mathématiques Supérieures-Biologie dans laquelle les mathématiques, la

physique, la chimie et la biologie sont enseignées, la biologie étant la matière la plus importante.

A la fin de la première année, les étudiants de Mathématiques Supérieures, s'ils sont admis à continuer ce type d'études, ont le choix entre la spécialisation en mathématiques, ou en physique et chimie. Dans le premier cas, ils suivront les études des classes appelées Mathématiques Spéciales M ou M'; dans le second cas, ils suivront les études des classes appelées Mathématiques Spéciales P ou P'.

On a donc une seconde sélection des élèves à la fin de la première année des classes préparatoires. Par exemple, en 1983, 12,3% des élèves de Mathématiques Supérieures ont été exclus et 5,1% sont partis d'eux-mêmes. Les meilleurs élèves sont mis dans les classes M' ou P', classes qui sont spécialisées dans la préparation à l'Ecole Polytechnique, aux meilleurs Grandes Ecoles d'ingénieurs et aux Ecoles Normales Supérieures. Les élèves admis seulement en classes M ou P prépareront plutôt les concours d'autres écoles d'ingénieurs moins difficiles, mais ils pourront tout de même se présenter aux écoles précédemment citées. Il est ainsi courant que des élèves de classes M entrent à l'Ecole Polytechnique.

L'élève qui a suivi la classe de Mathématiques-Biologie, après un examen sévère de son travail durant l'année, aura le droit de passer dans la classe de Mathématiques Spéciales-Biologie où il continuera sa formation. A la fin de sa deuxième année de classes préparatoires, il présentera les concours des sections biologie des Ecoles Normales Supérieures et les concours des écoles d'ingénieurs agronomes.

En fait, un bon nombre de ces jeunes gens en classes préparatoires à la fin de leur deuxième année ne sont pas reçus dans l'Ecole qu'ils souhaitent; ils redoubleront leur deuxième année et font ainsi une troi-

sième année. En 1983-1984, 34% des élèves des classes M' sont en troisième année post-baccalauréat. L'un des intérêts très sérieux des classes préparatoires scientifiques est que pratiquement tout élève qui a suivi une scolarité de classes préparatoires est reçu dans une Grande Ecole. En 1983, on peut estimer que 94% des élèves entrant en classe M' seront reçus dans une Grande Ecole. Ce ne sera pas toujours celle qu'ils souhaiteraient obtenir mais ils entreront dans une Grande Ecole.

Certains des concours que passent ces jeunes étudiants sont très difficiles, c'est le cas, par exemple, de celui de Polytechnique ou de celui des Ecoles Normales Supérieures. A titre d'exemple, une candidate sur treize sera reçue à l'E.N.S.J.F. en section littéraire; un candidat sur dix environ à l'Ecole Normale Supérieure de la rue d'Ulm en section sciences.

Le travail dans les classes préparatoires est beaucoup plus intense qu'à l'université au même niveau. Les élèves sont dans des classes dont les effectifs oscillent entre trente et cinquante, suivant l'importance des villes où elles se trouvent. L'horaire hebdomadaire est chargé (une trentaine d'heures de cours) et les absences des élèves sont mal tolérées. Ceux-ci ont à travailler beaucoup chez eux, soit pour rédiger des devoirs (problèmes, dissertations, versions, etc...), soit pour préparer les compositions en temps limité qui ont lieu régulièrement au lycée, soit pour apprendre leurs cours sur lesquels ils sont interrogés régulièrement. En effet, des professeurs extérieurs à la classe viennent et, pendant vingt minutes par élève, interrogent dans les matières principales sur un programme qui varie chaque quinzaine. Chaque élève de classe de concours a ainsi deux interrogations par semaine et est donc astreint à un travail très régulier.

Le même professeur assure les cours et travaux dirigés d'une matière. Cela fait que les

élèves peuvent travailler jusqu'à 16 heures par semaines avec lui: c'est le cas, par exemple, en mathématiques en classe M'. Ce professeur est obligé d'être sérieux et très efficace; en effet, les résultats aux différents concours de ses élèves donneront une indication très nette sur sa valeur. Il arrive que des professeurs de classes préparatoires n'y soient pas maintenus, faute de bons résultats.

L'enseignement de ces classes forme bien les élèves, surtout en sciences. Un enseignant à l'université, au niveau de Troisième Cycle, sait très vite, à la manière d'écouter, de prendre des notes ou de poser des questions, qui, parmi ses étudiants, a été dans ces classes. Le plus grave défaut de ces classes qui demandent un travail acharné aux jeunes entre dix-huit et vingt ans, est de ne pas favoriser la lecture personnelle, la fréquentation des bibliothèques. La différence, sur ces points-là, entre un étudiant américain du même niveau et un élève de classe préparatoire est très nette. Il faudra souvent attendre la seconde année de Grande Ecole pour que les élèves se décident à aller régulièrement en bibliothèque. Mais ceci n'est qu'un petit défaut par rapport au goût du travail qu'en général, les jeunes gens ont acquis dans ces classes.

#### **Comparaison des Grandes Ecoles et des universités**

Voyons de plus près ce qui caractérise les Grandes Ecoles par rapport aux universités.

Chaque école recrute ses élèves en petit nombre (de 50 à 200 au 300 par promotion, selon l'école). Une fois entré, l'étudiant y trouvera un système de cours magistraux et de travaux dirigés assez comparable à celui des universités. Dans la plupart des établissements, les études durent trois ans; dans les Ecoles Normales Supérieures, la scolarité est de quatre ans et même pour les meilleurs, de cinq ans. On a donc, à la sortie des Ecoles Normales

Supérieures, des élèves qui ont fait des études supérieures pendant 7 ou 8 ans.

Par rapport aux universités, le premier avantage, celui du petit nombre d'étudiants, apparaît immédiatement. En général, aussi, les écoles ont une bien meilleure administration que les universités. Ceci a une conséquence très importante: les élèves ne peuvent pas se retrancher derrière l'anonymat; il existe tout un ensemble de personnel qui les suit de l'entrée à la sortie. Les élèves des écoles sont guidés dans leurs études souvent d'une manière assez comparable au «tutoring» des universités anglo-saxonnes. Il est évident que la situation est totalement différente dans les universités où les étudiants changent d'enseignants tous les ans et où il n'existe quasiment pas de personnel s'occupant de l'encadrement.

Le travail des élèves des Ecoles est souvent beaucoup plus intense que celui des étudiants. Ceci est particulièrement net lorsque le classement de sortie ou le dossier de recherche impose la carrière (c'est le cas pour le classement à l'E.N.A. ou à l'Ecole Polytechnique; c'est le cas pour le dossier de recherche dans les Ecoles Normales Supérieures), ou, lorsque les matières enseignées sont totalement nouvelles (Ecole Nationale Supérieure de l'Aéronautique et de l'Espace par exemple). Ce n'est pas vrai dans certaines écoles d'ingénieurs et un effort devrait être à ce sujet - là dans un proche avenir. Ce manque de travail dans certaines écoles d'ingénieurs est l'une des trois principales lacunes du système des Grandes Ecoles.

La seconde est relative au niveau des enseignants. La plupart des Grandes Ecoles n'ont pas de véritable corps enseignant et, souvent, les enseignants des écoles ne sont pas au niveau des enseignants-chercheurs de l'université qui, particulièrement dans la région parisienne, sont en moyenne de très grand niveau.

La troisième est relative à l'in-

suffisance de la formation par la recherche. Trop peu de temps y est consacré et les écoles ont, en moyenne, peu de laboratoires. Le flux d'entrée des Grandes Ecoles d'ingénieurs est de 10 500; les élèves qui entrent, sortent quasiment tous diplômés. Les universités forment, au même niveau, six mille étudiants qui obtiennent le diplôme de Maîtrise de Sciences et Techniques correspondant à quatre années d'études dans ces mêmes domaines. On a donc un total de 16 500 personnes qui peuvent continuer des études au niveau de troisième cycle universitaire, c'est-à-dire de la recherche. Sur ces 16 500 diplômés, 4 000 préparent un Diplôme d'Etudes Approfondies (D.E.A.) c'est-à-dire qu'ils font une année d'étude au niveau du 3ème cycle et 2 000 obtiennent une thèse de 3ème cycle, c'est-à-dire qu'ils font deux années de recherche active après le D.E.A. En très grande majorité ces titulaires d'une thèse de 3ème cycle viennent de l'université et non des Grandes Ecoles, à l'exception des Ecoles Normales Supérieures dont le flux d'entrée est de 450 scientifiques et 200 littéraires environ, et dont presque tous les élèves font une à trois années de recherche pendant leur scolarité.

On arrive ainsi à une situation plutôt paradoxale: les meilleurs étudiants scientifiques français ne font que peu ou pas de recherche et partent dans la vie active comme ingénieurs. Il faudrait arriver, dans les prochaines années, à ce que 30% des élèves des Grandes Ecoles fassent un D.E.A. et 15% une thèse de 3ème cycle.

### Trois mesures

Les Grandes Ecoles françaises reçoivent et forment nos meilleurs étudiants. Elles se doivent donc de fonctionner au mieux et surtout de ne pas être trop séparées des universités. Dans les prochaines années, il

faudrait que ces deux systèmes parallèles de l'Enseignement Supérieur français se rapprochent.

Trois mesures sont possible et d'ailleurs à l'étude: une première, au niveau des classes préparatoires: il faut retirer aux classes préparatoires, le privilège de la formation des candidats aux concours nationaux. Il faudrait que soient créées des sections du premier cycle universitaire où le travail des étudiants serait plus suivi et plus intense qu'habituellement à l'université, et où l'enseignement serait assuré par des enseignants-chercheurs universitaires. L'enseignement des classes préparatoires actuellement est bien adapté aux mathématiques, mais quand on passe à des matières plus expérimentales et où le niveau de l'enseignement est plus proche de ce qui se fait en recherche comme la chimie ou la biologie — sciences l'une et l'autre plus jeunes que les mathématiques — l'enseignement des classes préparatoires peut paraître au spécialiste, dans certaines parties de ces sciences, vieillot et souvent encombré d'un formalisme pseudo-mathématique inutile ou d'études de classification ou de morphologie trop classiques et trop abondantes.

Ou peut ainsi caractériser l'enseignement des classes préparatoires en disant qu'il donne une formation d'une grande rigueur, mais qu'il n'a pas assez d'ouverture, du côté des sciences expérimentales, sur l'observation des phénomènes. Il paraît probable que, pour des disciplines comme la chimie ou la biologie, confier l'enseignement à des enseignants-chercheurs universitaires permettraient une ouverture de l'enseignement donné. Une formation par la recherche des professeurs de classes préparatoires est tout à fait à l'étude. Ces deux dernières années, les jeunes professeurs nommés dans ces classes ont tous eu une expérience de recherche,

c'est-à-dire qu'ils possédaient au minimum un D.E.A. et donc avaient, en plus de l'agrégation (concours de recrutement des professeurs de lycées) une année de troisième cycle.

La seconde mesure consisterait à permettre l'entrée d'autres étudiants qui sont à des niveaux d'études différents. Actuellement, plusieurs écoles, principalement des écoles d'ingénieurs en des écoles de gestion, recrutent sur dossier, de bons étudiants ayant fait trois ou quatre ans d'études universitaires. Il est demandé à pratiquement toutes les écoles d'étudier l'élargissement de tels recrutements qui auraient l'avantage de mettre en concurrence des étudiants d'origines différentes.

La troisième mesure est relative à la recherche. Il faudrait que tout élève d'une Grande Ecole ait eu une expérience en recherche. C'est le cas dans certaines écoles mais, dans un avenir proche, il faudrait que ce soit effectif dans toutes les écoles.

Les Grandes Ecoles sont des organismes vivants qui se modifient, en général, d'elles-mêmes et non par décision ministérielle comme les universités. C'est probablement l'une des principales raisons de leur dynamisme et, même en tenant compte des défauts signalés plus haut, il est possible de dire en guise de conclusion, que notre pays leur doit beaucoup.

### Bibliographie

- Annuaire du Collège de France, 1982-1983, Paris, article anonyme.
- B. Magliulo, *Les Grandes Ecoles*, P.U.F., Coll. «Que sais-je?» n. 1993, Paris.
- F. Mayeur, *Histoire générale de l'Enseignement et de l'Education en France - Tome 3 - de la Révolution à l'Ecole républicaine*, Nouvelle Librairie de France, Paris, 1981.
- F. Ponteil, *Histoire de l'Enseignement 1789-1965*, Sirey, Paris, 1966.
- L. Schxartz, *Pour sauver l'université*, Editions du Seuil, Paris, 1983.

## Le «Grandes Ecoles»

Dopo aver tratteggiato le origini storiche del sistema dell'insegnamento superiore francese nella sua duplice tipologia, l'autrice si sofferma a descrivere, per sommi capi, le categorie principali delle «Grandes Ecoles» (di ingegneria; commerciali e di gestione; giuridico-amministrative; di architettura; di indirizzario). Come avviene l'iscrizione a questo prestigioso tipo di scuola?

Uno studente di circa diciassette anni che abbia terminato il liceo ed abbia ottenuto il suo baccalauréat (esame finale dell'insegnamento secondario), si trova di fronte alla scelta seguente: entrare all'università oppure iniziare la preparazione per i concorsi d'ammissione alle «Grandes Ecoles». Per questi concorsi la preparazione avviene in classi di studio all'interno degli stessi licei. I professori hanno lo stesso livello di preparazione e di qualificazione di quelli liceali, ma sono scelti attraverso una severa selezione. Queste classi sono chiamate «classi di preparazione alle Grandes Ecoles». Ne esistono sia per le scuole di gestione (come la scuola degli Alti Studi Commerciali di Parigi - HEC) che per le scuole di indirizzo scientifico (come tutte le scuole precedentemente citate), nonché per le scuole che si occupano della formazione dei quadri letterari del paese (come le Scuole Normali Superiori nelle loro varie sezioni letterarie).

Per quanto riguarda un esame comparativo tra i due sistemi (Università - Grandes Ecoles), queste ultime presentano alcuni vantaggi fondamentali, come il ristretto numero di studenti ed un'organizzazione (anche amministrativa) decisamente migliore: il che rende possibile un insegnamento di tipo tutoriale. Anche l'intensità di studio è generalmente maggiore, salvo che per alcuni indirizzi (come certe scuole di ingegneria) degli istituti, gli studi hanno una durata di tre anni, nelle Scuole Normali Superiori è però di quattro anni e per le migliori addirittura di cinque anni. Al termine delle Scuole Normali Superiori, ci sono dunque, degli studenti che hanno alle spalle 7 o 8 anni di studi superiori.

È subito evidente il primo vantaggio rispetto alle università: quello del ristretto numero di studenti. Il secondo vantaggio è quello dell'amministrazione decisamente migliore, e ciò porta con sé la conseguenza che gli allievi non possono nascondersi dietro l'anonimato: esiste tutto un apparato che li segue dall'entrata all'uscita. Sono spesso guidati nei loro studi in una maniera assai simile al «tutoring» delle università anglosassoni. Meno elevato, rispetto all'università, è invece il livello degli insegnanti. Ma la lacuna più evidente che caratterizza le «Grandes Ecoles» è l'insufficiente formazione alla ricerca. Le «Grandes Ecoles» francesi ricevono e formano i migliori studenti. Esse devono mettere tutto

il loro impegno nel funzionare al meglio delle loro possibilità e soprattutto fare in modo di non allontanarsi troppo dalle università. Sarà necessario, nei prossimi anni, che questi due sistemi paralleli dell'insegnamento superiore francese si avvicinino.

Come colmare tale distanza?

Sono tre le possibili soluzioni oggi allo studio; una prima, riguarda i livelli delle classi preparatorie: bisogna sottrarre loro il privilegio della formazione dei candidati ai concorsi nazionali. Si dovrebbero formare delle sezioni del primo ciclo universitario nelle quali il lavoro degli studenti sarà più seguito ed intenso del solito e nel quale l'insegnamento sarà assicurato da insegnanti-ricercatori dell'università.

La seconda soluzione consisterebbe nel permettere l'iscrizione alle «Grandes Ecoles» ad altri studenti in possesso di un differente livello di studi. Attualmente parecchie scuole, principalmente scuole di ingegneria e di gestione, permettono l'ammissione ai propri corsi e in base al curriculum scolastico di studenti di buon livello, che hanno fatto tre o quattro anni di studi universitari.

La terza soluzione è relativa alla ricerca. Bisognerebbe fare in modo che tutti gli studenti di una «Grande Ecole» abbiano fatto un'esperienza di ricerca. Ciò avviene già in alcune scuole ma, in un prossimo futuro, la «ricerca» dovrà essere una costante effettiva in tutte le «Grandes Ecoles».

## abstract

### The French Grandes Ecoles

French higher education is divided into two parallel systems — that of the Universities and that of the Grandes Ecoles. The latter could be described as great centres of specialisation, which train the managerial cadres of

the State — the various specialisations of engineering, commerce, company management, agronomy, data-processing and literary and artistic studies. Gaining entry to one of these schools, therefore, means for a

French student that he has made a definite professional choice, which will lead, when his or her studies are completed, directly to the top rank of management in firms, in the state administration, and the most key

positions in national life. To achieve this, the *Grandes Ecoles* are able to rely on a solid tradition which originated in the eighteenth century, after the French universities had resisted all forms of innovation. At the beginning it was a matter of founding scholarly institutions at higher level, centred around technical scientific training with a military character: this was the origin of the Schools of Military (and Civil) Engineering, Artillery and Mining.

After the Revolution, the need to train new cadres gave a powerful boost to the *Grandes Ecoles*, while leaving the role of the university in disarray. On the eve of the Second World War, France had two parallel

and contrasting systems of higher education — the University and the *Grande Ecole*. As from 1980 there are more than 300 of them. The majority of them have a strong scientific or commercial emphasis, or specialise in management. Entry to the *Grandes Ecoles* is by examination after a highly selective preparatory course. On average only thirty percent of the students succeed. Once he has entered, the student will be literally under the thumb of the instructor: the latter is in fact directly responsible for the degree to which his students profit from the course, and his own academic career is linked to the level which the students reach under his teaching and control. Despite this, this

system makes the *Grandes Ecoles* the most sought-after educational experience in France. The reproach which is levelled at the *Grandes Ecoles* is also linked to the high regard in which they are held: they are accused of being too specialised, and thus of not leaving enough room for broader and better-articulated culture for their students. Three methods of improving the *Grandes Ecoles* are being studied: admitting students from different levels of training, improving scholarly research, and taking away from the preparatory schools the exclusive right to prepare students for the *Grandes Ecoles*.

## A proposito della legge Savary

Nell'ultima decade di gennaio, mentre era già in corso di stampa l'articolo «La resistibile ascesa del progetto Savary» di D. Amirante, (apparso sul numero 11 di *Universitas*), il difficile processo di gestazione della legge sull'*Enseignement supérieur* è giunto a conclusione. La legge è stata ratificata «d'urgenza» dal governo francese, dopo l'adozione da parte dell'Assemblea Nazionale, in base all'articolo 45 comma 4 della costituzione.

Contestualmente è stata sollevata una questione d'incostituzionalità su alcune sue disposizioni, da parte di un gruppo di senatori, presso il *Conseil Con-*

*stitutionnel*. Quest'ultimo (nella sentenza del 20.1.1984) dichiarava incostituzionali le disposizioni riguardanti la creazione di un collegio unico, comune a tutte le categorie di insegnanti, per l'elezione dei Consigli d'amministrazione delle università.

Inoltre lo stesso *Conseil Constitutionnel*, considerando che la vecchia legge del '68 «assicurava agli insegnanti delle garanzie conformi alle esigenze costituzionali che non sono state rimpiazzate nella presente legge», abrogando l'art. 68 della nuova legge, decideva di mantenere in vigore, senza peraltro ulteriori chiarimenti, la *loi d'orientation* del 1968.

Così all'atto della ratifica definitiva della legge Savary (sul cui contenuto si rimanda alle considerazioni espresse nel succitato articolo), avvenuta il 26.1.1984, si verificava la singolare situazione della compresenza di due leggi generali che regolano la stessa materia!

Spetterà al Ministero dell'Education nationale di dirimere l'ingarbugliata questione con misure di coordinamento delle due leggi, quando si tratterà di affrontare la riorganizzazione fattuale delle strutture universitarie per l'anno accademico '84-85.

D.A.



## I giovani e la realtà occupazionale

### Danimarca

*Previsioni poco rosee per l'inserimento dei giovani laureati danesi nelle attività lavorative emergono a chiare lettere dal rapporto stilato dall'apposito gruppo di lavoro, presieduto dall'ex Ministro del Lavoro Lauge Dahlgard.*

*Fino alla fine del secolo, e probabilmente alcuni anni dopo, le maggiori difficoltà riguarderanno i laureati in scienze naturali, lettere e scienze sociali, anche in considerazione del fatto che le istituzioni scolastiche, ormai saturate di addetti, non necessitano a breve termine di altro personale.*

*Circa il 12% dei 17.000 laureati è disoccupato (eccezione fatta per quelli in matematica e fisica, ai quali si offrono sufficienti possibilità di impiego). Coloro che svolgono un'attività lavorativa sono, poi, in massima parte, occupati nel settore pubblico.*

*Se, come è naturale attendersi, anche negli anni a venire l'andamento demografico continuerà a denotare le stesse attuali tendenze e rimarranno inalterate le condizioni di impiego (orario di servizio, età pensionabile, ecc.) del personale docente, è possibile calcolare che nel 1995 più di 26.000 laureati dovranno cercare un impiego nel settore privato, es-*

*sendo quello pubblico ormai saturo.*

*Secondo le conclusioni del gruppo di lavoro, l'applicazione di un più severo sistema di «numerus clausus» all'atto dell'ammissione in tale ottica si inquadra la proposta del Ministero dell'Educazione di ridurre drasticamente di ben due terzi i posti disponibili nei corsi di laurea propedeutici all'attività lavorativa nel campo educativo a partire dal 1986. Analogamente verrà esaminata la possibilità di apportare i necessari aggiornamenti ai programmi di studio universitari, si da renderli maggiormente adattabili ad una realtà occupazionale che esige sempre più una maggiore flessibilità da parte degli addetti.*

### Finlandia

*In Finlandia il Ministero del Lavoro ha proposto di proseguire anche per il 1984 le attività, avviate già da un trentennio per favorire l'occupazione giovanile. Le misure speciali prevedono sia la creazione di particolari possibilità professionali per i giovani in seno all'amministrazione locale e sia l'istituzione di corsi formativi presso imprese private.*

*Sulla base del rapporto ministeriale predisposto per fare il punto sui risultati finora conse-*

*guiti, i giovani che proseguono gli studi sono risultati meno numerosi del previsto ed una buona parte di giovani inoccupati è stata assorbita dal mercato del lavoro.*

### Francia

*Da quando il titolo universitario non rappresenta più il passaporto per l'impiego sicuro, in molti paesi si vanno effettuando e pubblicando ricerche sull'inserimento dei laureati nel mondo del lavoro. In Francia, l'APEC, l'Associazione per l'impiego dei quadri, ha svolto due indagini parallele fra i diplomati delle facoltà universitarie e delle «Grandes Ecoles», il cui tipo di insegnamento è assai più professionale e mantiene stretti legami con gli ambienti industriali.*

*Gli alunni delle Ecoles — selezionati severamente — sono però compensati al momento di inserirsi nell'attività di lavoro. Un anno dopo il diploma, l'85% lavorava stabilmente, solo il 6% aveva un impiego precario ed il 9% era ancora disoccupato. Fra i laureati delle università le proporzioni erano del 57%, del 21% e del 22%.*

*Il 93% dei diplomati delle Ecoles (a confronto del 69% degli «universitari») avevano trovato un'occupazione in meno di sei*

mesi; il 92% già come «quadri», mentre tale proporzione scende al 60% per i diplomati di facoltà universitarie, dei quali inoltre uno su cinque si trovava ad un livello inferiore alla qualifica conseguita.

Il CEREQ (Centro di studi ricerche sulle qualifiche) ha svolto un'altra interessante ricerca sulla popolazione universitaria francese, rilevando che fra i laureati una percentuale che oscilla fra il 70% e l'80% si compone di persone che hanno proseguito senza interruzione gli studi dopo la scuola secondaria, mentre altri cercano nell'università un completamento della propria formazione dopo aver già seguito altri studi, ovvero dopo aver svolto una attività professionale. Fra i primi, la metà non ha mai lavorato regolarmente negli anni di studio, il 19% ha iniziato un'attività stabile almeno un anno prima di terminarli, il 28% nel corso dell'ultimo anno della propria carriera universitaria. Ed è fra questi che, ovviamente, si trova il minor numero di disoccupati.

### **Cran Bretagna**

I giovani che hanno seguito corsi nelle università (più di quelli che hanno studiato nei politecnici), a tempo pieno, in scienze o in discipline a carattere professionale, sono preferiti nell'assunzione: è quanto mostra una ricerca condotta dal Politecnico di Manchester presso 468 imprese britanniche che nel 1982 hanno assunto il 19% dei laureati in quell'anno, con la sola esclusione di quelli in materie relative all'insegnamento. Il campione di 6.694 unità ha pure messo in rilievo che i laureati guadagnano, a parità di mansioni, assai di più dei loro coetanei non laureati. Rispetto ai settori di occupazione, viene registrato un netto declino degli impieghi nella pubblica amministrazione, mentre l'industria dà ancora le maggiori opportunità, specie ai laureati in ingegneria, tecnologia ed amministrazione che abbiano

seguito «corsi sandwich» in determinate istituzioni verso le quali si indirizzano i favori dei datori di lavoro: il 75% delle imprese interpellate aveva ospitato tali corsi (di qualificazione professionale, con una parte pratica svolta nelle aziende) ed aveva poi assunto stabilmente il 40% degli studenti.

Nei settori del commercio, dell'impiego privato e delle libere professioni, sono preferiti i laureati che abbiano studiato a pieno tempo, ma le retribuzioni sono più basse, a parità di età, di quelle dell'industria.

La ricerca del Politecnico di Manchester conclude constatando che, nonostante la recessione economica, i laureati continuano ad essere assorbiti largamente dal mercato del lavoro (fra il 1977 e il 1982 vi è stato un incremento del 7,5%).

Il reclutamento individuale avviene sulla base di valutazioni quali le modalità seguite dal candidato nello studio (se a tempo pieno, per esempio), la facoltà seguita, l'esperienza di lavoro, i costi dell'addestramento in azienda, la remunerazione, la produttività; inoltre, in base al prestigio accademico di determinate istituzioni. I laureati non sono pertanto considerati come un gruppo omogeneo dai quali selezionare giovani di talento, anche perché vi è scarsa informazione sulle possibilità offerte ogni anno dalle università, sia dal punto di vista quantitativo (tanti ingegneri, informatici, ecc.), quanto da quello qualitativo: si avverte di conseguenza la necessità che le singole istituzioni di istruzione superiore pubblicizzino meglio le specifiche caratteristiche del proprio «prodotto», per catturare un mercato del lavoro sempre più competitivo.

### **Italia**

Sistema formativo e ambiente di lavoro hanno vari modi per apprezzarsi e conoscersi. Uno di questi, è lo stage, che sta dimostrandosi anche nella nostra realtà assai utile per raggiungere le finalità di un raccordo si-

gnificativo fra università e mondo produttivo. A seconda del livello di obiettivi esistono tipologie diverse di stage: quello orientativo, per acquistare i primi elementi della cultura del lavoro, in alcuni momenti operativi; quello conoscitivo, per conseguire le conoscenze relative ad un determinato ambito professionale; lo stage applicativo, per verificare praticamente conoscenze ed attività già acquisite; quello di pre-inserimento, per sperimentare un ruolo professionale prima dell'inserimento definitivo, in un vero e proprio momento di transizione dalla formazione al lavoro.

Esaminiamo due esempi di concrete realizzazioni (1).

La Selestra, società di organizzazione e ricerche di direzione, organizza uno stage per studenti della Bocconi che siano iscritti al quarto anno di Scienze Economiche ed abbiano superato tutti gli esami dei primi tre anni. La durata dello stage, che si svolgerà presso la Vick International, è fissata in sei mesi, periodo minimo ritenuto necessario per acquisire una base concreta di professionalità operativa nelle diverse aree funzionali dell'azienda. Per non compromettere la fase conclusiva degli studi, è stato previsto un orario di partecipazione elastico e ridotto a sette ore giornaliere. Agli stagisti verrà corrisposto un assegno mensile di 450.000 lire per il primo trimestre e del doppio nel successivo trimestre.

Il vantaggio che l'azienda promotrice intende trarre da questo esperimento è la conoscenza dei giovani che meglio rispondono alle sue necessità in vista di una loro successiva utilizzazione, mentre per gli studenti un altro vantaggio consiste nella possibilità di indirizzare gli studi finali verso obiettivi concreti dettati dalla conoscenza della realtà aziendale.

Programmi di stage per studenti italiani e stranieri di ingegneria ed economia, facenti capo

1) Cfr. Il Sole - 24 Ore, 31 marzo e 28 aprile 1984.

alle associazioni AIESEC e IAE-STE, sono da tempo organizzati dalla FIAT. Il gruppo di Torino ha sviluppato negli ultimi anni diverse iniziative volte ai laureati e ad un loro progressivo inserimento nella realtà aziendale: dal 1982 offre borse di studio per la frequenza di un corso teorico-pratico sulle tecniche di gestione aziendale della durata di sei mesi e che prevede un'alternanza bilanciata tra contenuti formativi erogati in aula e stages operativi svolti nelle aziende e differenziati per funzione di potenziale inserimento. Il significato delle borse di studio — nella descrizione che ne fa Enrico Auteri, responsabile dell'organizzazione del personale del Gruppo FIAT — è questo: fornire a dei giovani meritevoli la possibilità di superare gli inevitabili scogli iniziali da inesperienza per presentarsi poi al via del lavoro, sei mesi più tardi, forti di un rodaggio calibrato, eseguito con gradualità ed efficacia. Da parte sua il laureato che vince il concorso ha la possibilità (durante i sei mesi trascorsi come borsista) di valutare con serenità le prospettive di inserimento ed insieme di

verificare concretamente la propria vocazione per un lavoro tipicamente industriale.

### Spagna

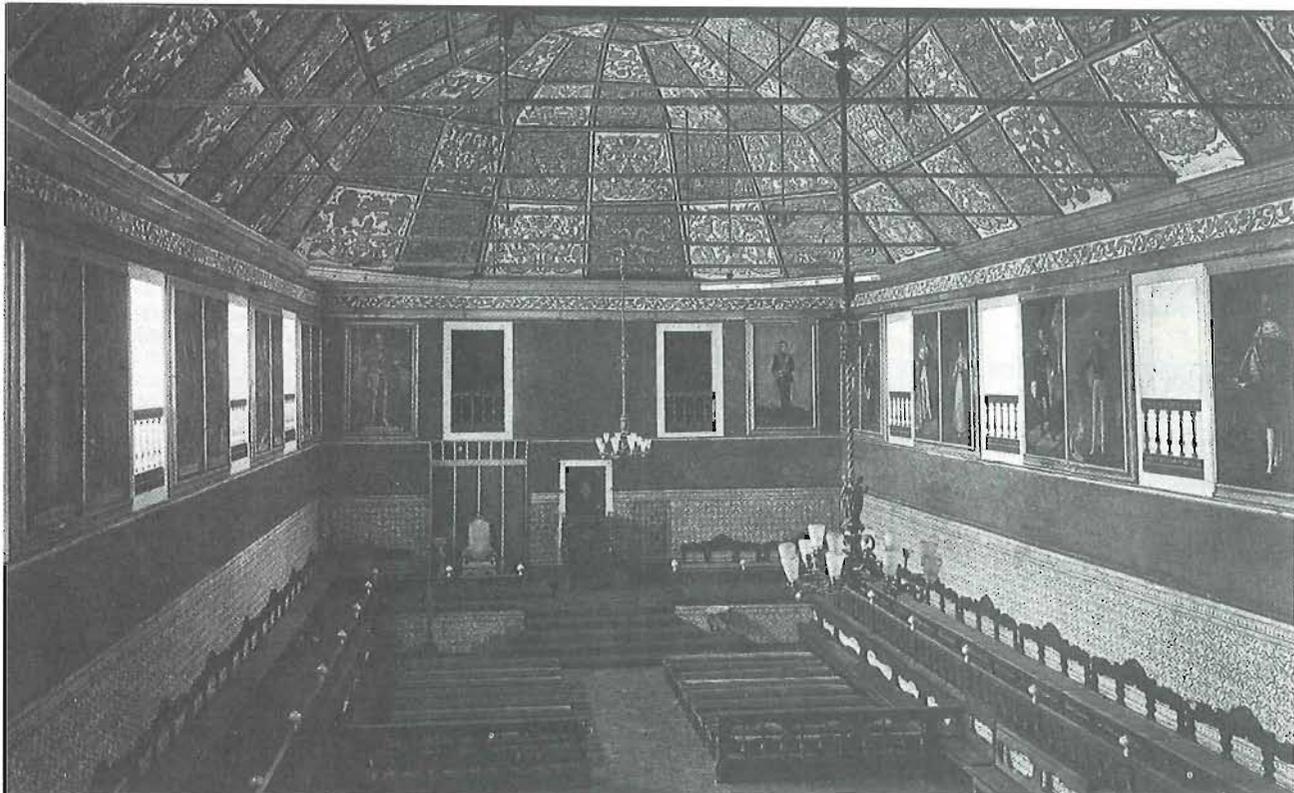
Al fine di meglio controllare la domanda e l'offerta di personale qualificato occorre che l'università e l'industria si conoscano e si scambino informazioni; se poi da questo connubio ci si attende una diminuzione della disoccupazione dei laureati, allora l'università pare disposta a modificare i suoi indirizzi per meglio soddisfare le aspettative del mondo degli affari e dell'industria.

I ricercatori del Ministero dell'Istruzione Superiore, con questo chiaro obiettivo, hanno di recente interpellato 154 delle 1.500 principali società spagnole, pubbliche e private, nazionali e multinazionali, che impiegano insieme il 15 % dei laureati occupati.

Hanno scoperto che sono preferiti, fra i neo-assunti, quelli con lauree in economia, direzione aziendale, legge, mentre c'è poca richiesta per chi ha seguito scienze politiche e sociolo-

gia. Fra un laureato ed un diplomato, si preferisce il primo anche per quelle posizioni che non richiederebbero un titolo superiore. A far decidere l'assunzione, valgono tuttavia soprattutto le qualità personali, in quanto anche gli specialisti vengono sottoposti ad un addestramento di circa 8 mesi una volta entrati a far parte dell'impresa. Gli interpellati muovono alle università varie critiche: troppo generica e teorica la preparazione di base, non sufficientemente aggiornata; assenza di studi complementari quali le lingue straniere, il management, la statistica; gravi lacune in materie indispensabili per la modernizzazione dei settori produttivi, quali le nuove tecnologie, il marketing, ecc.

Nonostante questi appunti, le industrie si mostrano, almeno a parole, disponibili per un più stretto rapporto con le università, facilitando gli stages in azienda e prestando alle facoltà per brevi periodi i propri dirigenti, affinché possano trasmettere agli studenti le conoscenze di cui, una volta laureati, questi avranno bisogno nel mondo del lavoro.





a cura di Maria Luisa Marino

### **CONSIGLIO D'EUROPA - Progetto di raccomandazione sulla situazione degli studenti stranieri**

Nel corso della 45ª sessione, che ha avuto luogo a Strasburgo dal 31 gennaio al 3 febbraio u.s., il Comitato di cooperazione culturale del Consiglio d'Europa ha approvato il progetto di raccomandazione sulla situazione degli studenti stranieri, che sarà rivolta dal Comitato dei Ministri di tale organismo internazionale agli Stati membri.

Il testo elaborato tiene conto delle osservazioni e delle conclusioni formulate nel corso dell'apposita conferenza su tale tematica, che fu organizzata nella sede dell'organismo europeo dal 17 al 19 marzo 1981.

Le tradizioni, le strutture scientifiche, le conoscenze linguistiche costituiscono fattori importanti nell'orientamento delle correnti universitarie internazionali, e proprio nella consapevolezza dell'importanza da attribuire alla libera circolazione intellettuale, il Consiglio d'Europa ha sempre dedicato una particolare attenzione alla ricerca delle possibili soluzioni degli ostacoli che vi si frappongono e con la finalità di armonizzare le politiche degli Stati membri relativi al mondo studentesco.

#### **STUDI ALL'ESTERO - PRINCIPI DI BASE** **A) Preferenza per i periodi di studio**

In generale bisognerebbe incoraggiare gli studenti a trascorrere dei periodi limitati di studio all'estero, per la durata di uno o due anni, a seconda del tipo di studi.

Nell'interesse degli studenti, gli studi dovrebbero normalmente essere iniziati nel paese d'origine ed esservi proseguiti per i primi due anni, si da permettere agli studenti di acquisire la conoscenza della loro disciplina, a meno che la natura degli studi non ne richieda l'inizio all'estero.

Sarebbe opportuno che i periodi di studio all'estero siano programmati e riconosciuti dalle istituzioni interessate co-

me facenti parte di un ciclo integrato o di un programma comune di studi.

#### **B) Studenti dei paesi in via di sviluppo**

Bisognerebbe incoraggiare una politica speciale di ammissione per gli studenti dei paesi in via di sviluppo, che sia rispondente alle necessità di tali paesi.

In generale gli studenti dei paesi in via di sviluppo dovrebbero terminare i loro studi nel proprio paese prima di impegnarsi in una specializzazione professionale mediante studi complementari o ricerche in paesi stranieri. Tale formazione complementare dovrebbe essere riconosciuta dal paese d'origine.

Se per la situazione particolare del loro paese d'origine, gli studenti dei paesi in via di sviluppo hanno motivo di recarsi all'estero per compiere gli studi universitari, l'insegnamento impartito dovrebbe il più possibile tener conto dei problemi e delle necessità dei paesi in via di sviluppo. Per il contenuto dei corsi, dovrebbe essere instaurato un dialogo tra le autorità competenti dei paesi d'origine e quelle degli Stati ove tali corsi sono tenuti.

#### **C) Rifugiati politici**

Gli studenti stranieri, ai quali, ai sensi della Convenzione relativa allo statuto dei rifugiati (Ginevra, 1951), è stato accordato lo statuto di rifugiato, dovrebbero essere posti, per quanto concerne l'ammissione alle università, su un piano egualitario con gli studenti del paese ospite e, all'occorrenza beneficiare di un aiuto particolare per acquisire una buona conoscenza linguistica e raggiungere il livello universitario richiesto.

#### **ACCESSO DEGLI STUDENTI STRANIERI ALLE UNIVERSITÀ**

Il paese ospite e/o le sue istituzioni universitarie non dovrebbero accogliere un candidato che non sia abilitato ad entrare in una università del proprio paese, fatta eccezione per gli eventuali limiti all'ammissione.

Uno Stato membro e/o le sue istituzioni universitarie possono, se lo desiderano, adottare misure più favorevoli, ma non debbono in alcun caso modificare i requisiti universitari richiesti.

È importante che il competente organo del paese ospite verifichi, prima dell'ammissione, che i candidati possiedono una sufficiente conoscenza linguistica, necessaria per seguire gli studi desiderati.

Sarebbe opportuno attuare una politica speciale di ammissione a favore degli studenti che siano originari dei paesi ove non esistono università o che non abbiano compiuto un ciclo completo di studi.

Nei limiti del possibile, allorché è richiesto il pagamento di tasse (d'iscrizione, ecc.), gli studenti stranieri non dovrebbero essere obbligati a pagare importi più elevati di quelli richiesti agli studenti del paese ospite.

#### **RITORNO E REINSERIMENTO**

Ammettendo che gli studenti stranieri effettuino gli studi universitari, i paesi ospiti adotteranno il principio che agli studenti stranieri, in particolare a quelli che sono stati accettati per un ciclo completo di studio, sia riconosciuto il diploma conseguito e che faranno tutti gli sforzi necessari per assicurare la loro reintegrazione sociale e professionale.

Bisognerebbe adottare misure idonee a facilitare il ritorno ed il reinserimento degli studenti stranieri o migliorare, se necessario, le disposizioni che già esistono in merito.

#### **INFORMAZIONI SUGLI STUDI ALL'ESTERO**

Le competenti autorità di ogni paese dovrebbero fornire informazioni aggiornate sugli studi all'estero. Tali informazioni saranno diffuse e all'occorrenza completate dai servizi specializzati delle università.

Sarebbe necessario che il «réseau» del Consiglio d'Europa dei centri nazionali di informazione sulle tematiche della mobilità sia messo in grado di giocare un'importante ruolo al riguardo.

#### **FINANZIAMENTO E BORSE**

Per favorire la mobilità, bisognerebbe sforzarsi di accordare un aiuto finanziario (o di aumentarne l'entità) agli studenti che desiderino compiere gli studi all'estero.

Gli studenti stranieri dovrebbero essere avvisati a non contare per la loro sussistenza su un impiego remunerato e, prima del loro arrivo, dovrebbero essere tenuti a prevedere i mezzi finanziari necessari per la durata dei loro studi.

Ogni Stato o ogni situazione universitaria dovrebbe sforzarsi di creare, se altre istituzioni non l'hanno già fatto, un fondo di solidarietà per aiutare gli studenti

che attraversano difficoltà finanziarie passeggiare di cui non sono responsabili (ad es. per il tardivo versamento della borsa in godimento).

#### **SERVIZIO DI ORIENTAMENTO E DI ASSISTENZA**

Dovrebbe essere attuato un servizio (pubblico o privato, universitario o para-universitario) per assicurare agli studenti l'ospitalità, l'assistenza, l'alloggio e l'orientamento necessari a superare gli ostacoli ed i problemi incontrati nella vita quotidiana. Alcuni specialisti dovrebbero essere formati per tale tipo di attività.

I servizi amministrativi delle università e gli altri servizi competenti dovrebbero semplificare le formalità relative alla situazione personale degli studenti stranieri, specialmente per quanto concerne il rilascio dei permessi di soggiorno e l'attribuzione degli alloggi.

#### **REVISIONE, CONSULTAZIONE E ACCORDI INTERNAZIONALI**

Nel rispetto del diritto di ogni Stato, o istituzione, di definire la propria politica d'ammissione degli studenti stranieri, gli Stati dovrebbero accettare di riesaminare con regolarità la loro politica, individualmente e in consultazione con gli altri Stati, al fine di valutarne gli effetti sulla mobilità studentesca.

#### **STATISTICHE E INCHIESTE**

Le statistiche sugli studenti stranieri dovrebbero essere migliorate, armonizzate e aggiornate continuamente, soprattutto per quanto concerne i principali gruppi suindicati (studenti che compiono studi parziali all'estero, studenti che seguono un ciclo completo di studi all'estero).

#### **OCSE - Università e Industria**

Il Comitato della politica scientifica e tecnologica dell'OCSE — l'Organizzazione internazionale che raggruppa i paesi industrialmente più avanzati — ha esaminato in un recente rapporto, predisposto dal gruppo «ad hoc» sulla ricerca universitaria, l'interessante tematica dell'interscambio e della cooperazione tra università e industria.

Già nel 1980 i responsabili governativi ad alto livello delle politiche della ricerca avevano sottolineato che «la ricerca universitaria rappresenta un capitale indispensabile per tutti i paesi e costituisce in particolare la fonte delle conoscenze sulle quali si baseranno le future innovazioni» ed avevano, altresì, posto l'accento sull'opportunità di intensificare i contributi della ricerca universitaria allo sviluppo economico, valorizzando la collaborazione tra le istituzioni universitarie ed il mondo industriale. Ferma restando la necessaria attenzio-

ne a non turbare le funzioni essenziali per l'università, la sua collaborazione con l'industria può facilitare un'applicazione più diretta e più rapida dei risultati della ricerca, e l'industria potrà avvalersi degli apporti dell'opera dei ricercatori.

Il documento OCSE che sintetizza i risultati di inchieste particolari condotte in 14 paesi membri, evidenzia, innanzi tutto, l'importanza dei legami informali tra i due settori che possono costituire la base imprescindibile per lo sviluppo di progetti specifici e che, una volta stabiliti, possono aprire la via ad una cooperazione permanente dagli obiettivi più ampi.

L'università, da parte sua, ha necessità di assicurare la diversità dei lavori scientifici si da coprire idealmente un vasto campo di attività estendendosi dalla ricerca fondamentale ai progetti di ricerca orientati ad obiettivi più immediati; l'industria, d'altro canto, può trarre vantaggi dalla ricerca universitaria a condizione che i suoi obiettivi si prestino ad un approccio scientifico e tecnologico.

Lo sviluppo dei rapporti industria/università presuppone l'instaurarsi di un clima favorevole all'interscambio tra i due settori e di una notevole flessibilità istituzionale per facilitare l'adattamento alle diverse modalità di cooperazione.

Ai temi della ricerca scientifica e nella consapevolezza della missione basilare affidata in proposito alle istituzioni universitarie, l'OCSE dedicherà nel prossimo autunno una nuova riunione di lavoro per fare il punto sugli obiettivi ed i criteri da seguire, e sugli aspetti finanziari e le procedure di valutazione dei risultati ottenuti.

#### **OCSE - Rapporto sulla politica educativa italiana**

Durante l'ultima riunione 1983 del Comitato Istruzione, l'OCSE, ha dedicato un ampio esame alla politica educativa dell'Italia. È stata presa in considerazione la situazione della scuola italiana al termine di uno dei periodi più complessi e più difficili della sua storia, caratterizzato da una forte espansione quantitativa dell'utenza, che ha creato non pochi problemi in merito alle strutture, al reclutamento del personale docente, all'assistenza sociale e finanziaria agli allievi. Un periodo peraltro contrassegnato da incisivi interventi normativi, che hanno dato vita, tutto sommato, a una fase di transizione dalle vecchie alle nuove linee di sviluppo della scolarizzazione.

Unitamente al rapporto nazionale, predisposto dal Ministero della Pubblica Istruzione, è stato discusso il documento predisposto da quattro esaminatori (l'ex Ministro irlandese dell'educazione O'Donoghue, la britannica Prof.ssa Tessa Blackstone dell'Inner London Education Authority, il Prof. Wolfgang Mitter, dell'Istituto tedesco per la ricerca educativa internazionale, il Sig. Philippe Moret, Ispettore Generale del Ministero dell'Educazione Nazionale francese),

appositamente designati dall'OCSE.

Per quanto concerne in particolare l'università, l'attenzione si è rivolta alle gradualità innovazioni che dal secondo dopoguerra si sono inserite nel tessuto di base, in parte ancora operante, del RD 1592/33 e più precisamente:

- a) gli organismi universitari divenuti elettivi per effetto del DL 264 del 1944;
- b) la legge di liberalizzazione degli accessi (L. 910/1969);
- c) la possibilità di presentare piani di studio diversi da quelli ufficiali per consentire un adeguamento più costante alle spinte dell'evoluzione scientifica e tecnologica;
- d) i «provvedimenti urgenti» del 1973;
- e) il trasferimento alle Regioni delle competenze in materia di «diritto allo studio» (DPR 616/1977);
- f) il riordinamento del personale docente, previsto dalla L. 28/1980 e dal successivo DPR 382/80; la creazione per legge di nuove università (L. 590/1982);
- h) il riordino delle scuole di specializzazione.

Gli esaminatori stranieri hanno incentrato la loro attenzione sulle modalità di ammissione agli studi universitari.

L'assenza del «numerus clausus» è stato visto in chiave positiva per quanto concerne, l'ampliamento dell'utenza ai ceti socialmente meno elevati, ma, al contempo, ne sono stati lamentati gli aspetti negativi, legati ad un dispendio di finanziamenti rispetto ai risultati conseguiti ed all'elevato tasso di frequenza.

È stata sottolineata l'importanza di incrementare le tipologie dei diplomi intermedii tra la maturità e la laurea ed è stata auspicata la riorganizzazione delle metodologie didattiche si da coinvolgere gli studenti ad una frequenza più assidua delle lezioni.

«Il rallentamento dell'espansione universitaria che dura ormai da qualche anno» — è stato osservato — «offre un'occasione inestimabile di riflessione, più di quanto sia stato fatto finora, sulle modifiche qualitative di tale genere».

#### **UNESCO - Quattordici programmi per un quinquennio**

Il piano a medio termine dell'UNESCO per il quinquennio 1984/89 dedica un'attenzione particolare alle principali problematiche di interesse mondiale quali la pace e la corsa agli armamenti, i diritti dell'uomo, il sistema economico internazionale, le interazioni culturali e tecnologiche.

«Nella sequenza ininterrotta delle iniziative con le quali l'umanità, nel corso della sua storia, si è sforzata di tracciare i sentieri di un futuro migliore» — ha affermato M'Bow, Segretario Generale dell'UNESCO nel presentare i contenuti programmatici — «questo secondo Piano a medio termine costituisce forse un passo tra tanti altri. Ma vogliamo sperare che per la nostra generazione sia un grande passo in avanti».

I seguenti 14 programmi, definendo la nuova linea d'azione della organizzazio-

ne culturale internazionale più rappresentativa per numero di componenti, costituiscono il punto di partenza per l'identificazione dei compiti da svolgere negli anni a venire:

**Programma n. 1: «Riflessione sui problemi mondiali, studi e prospettive».** Si pone la duplice finalità di creare, nell'ambito dell'organizzazione, una sorta di osservatorio sulla situazione mondiale e di lanciare uno studio previsionale originale in chiave internazionale;

**Programma n. 2: «L'educazione per tutti»:** eliminazione dell'analfabetismo attraverso la massima diffusione dell'insegnamento primario e l'azione educativa a favore degli adulti;

**Programma n. 3: «La comunicazione al servizio degli uomini»:** prende in considerazione il settore delle comunicazioni e dei media;

**Programma n. 4: «Ideazione e messa in opera delle politiche educative»:** è incentrato sull'attuazione ed il miglioramento delle misure a favore delle componenti che, nel loro insieme, rappresentano l'essenza del sistema educativo;

**Programma n. 5: «Educazione, formazione e società»:** prende in considerazione i settori d'azione educativa sotto il profilo della loro interazione con la società, con un accento particolare sullo sviluppo ed il rafforzamento dei legami tra educazione e mondo del lavoro,

sui rapporti tra insegnamento superiore, formazione e ricerca e sulla promozione dell'educazione fisica e dello sport;

**Programma n. 6: «La scienza e la sua applicazione allo sviluppo»:** si propone di analizzare la ricerca, la formazione e la cooperazione internazionale nel campo delle scienze naturali, sociali e della tecnologia;

**Programma n. 7: «Sistemi di informazione e accesso alla conoscenza»:** mette in evidenza l'importanza della corretta applicazione delle nuove tecnologie;

**Programma n. 8: «Principi, metodi e strategie dell'azione per lo sviluppo»:** si propone la messa a punto di metodi di pianificazione integrata per lo sviluppo, coordinando le attività di studio e realizzando, in cooperazione con gli Stati membri, i progetti finanziati, in tutto o in parte, con le risorse del bilancio ordinario;

**Programma n. 9: «Scienza, tecnologia e società»:** considera le modalità di inserimento della scienza e della tecnologia nel tessuto sociale, nonché l'elaborazione delle politiche scientifiche e tecnologiche nazionali, basate sulle necessità e le aspirazioni sociali;

**Programma n. 10: «Ambiente umano e risorse terrestri e marine»:** privilegia l'ottica della protezione ambientale e della gestione razionale delle risorse naturali;

**Programma n. 11: «La cultura e il futu-**

**ro»:** ha l'obiettivo di promuovere e favorire il reciproco arricchimento culturale;

**Programma n. 12: «Eliminazione dei pregiudizi, dell'intolleranza, del razzismo e dell'apartheid»;**

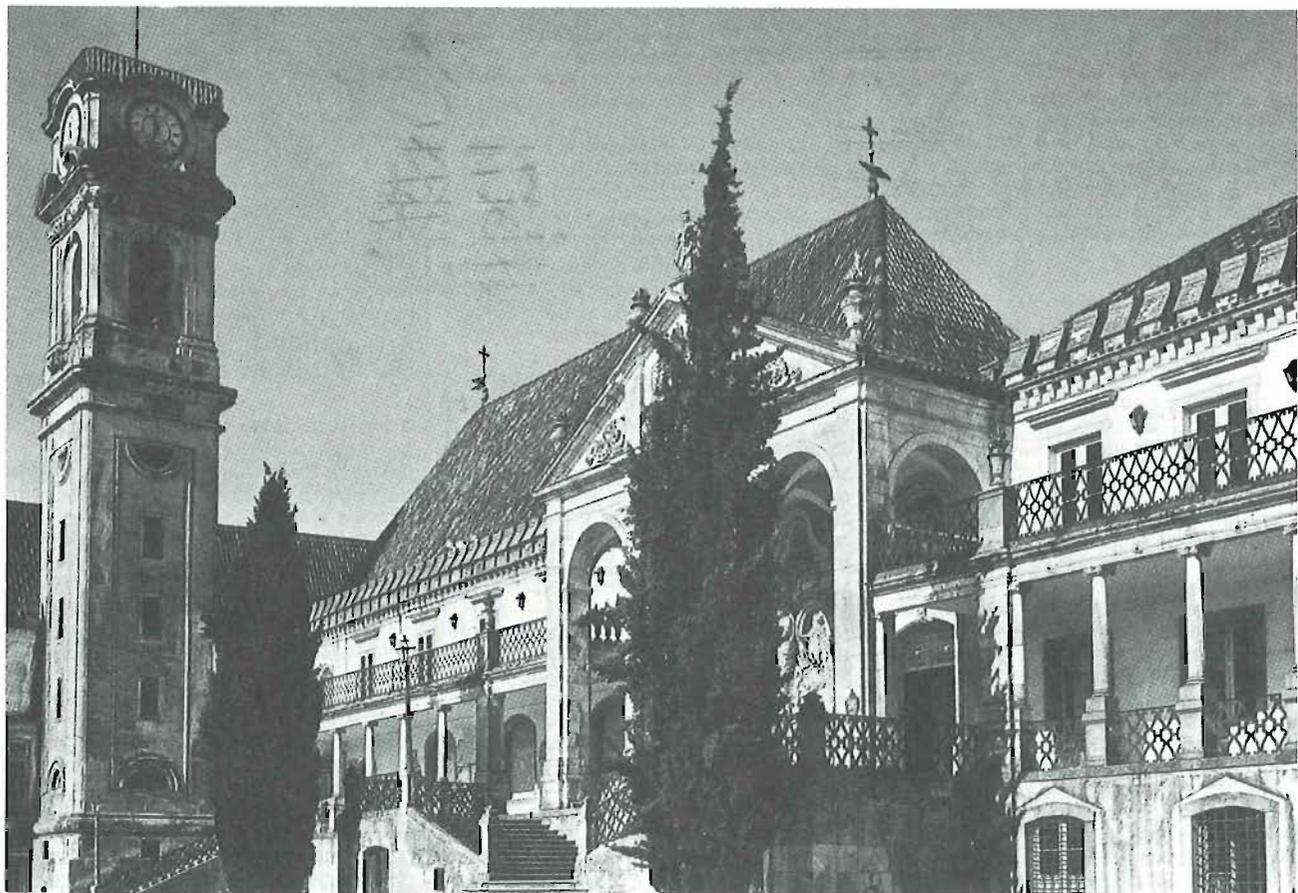
**Programma n. 13: «Pace, comprensione internazionale, diritti dell'uomo e diritti dei popoli»;**

**Programma n. 14: «La condizione femminile».**

L'insegnamento superiore costituisce il principale oggetto dei programmi 5 e 6; al riguardo, l'UNESCO si propone di migliorare il funzionamento delle istituzioni universitarie esistenti, favorendo l'ampliamento e l'aggiornamento delle discipline insegnate e incrementando gli sforzi di cooperazione internazionale e regionale.

Un primo sotto-programma tenderà a promuovere l'utilizzazione ottimale del potenziale della ricerca e della formazione, lo scambio di informazioni e di esperienze tra istituzioni di insegnamento superiore e la partecipazione femminile a tutti i livelli e in tutti i settori del sistema universitario.

Un secondo sotto-programma, oltre all'armonizzazione delle differenti attività di ricerca, curerà in particolare la promozione dei docenti, degli studenti e dei ricercatori universitari e assicurerà una migliore conoscenza delle tendenze attuali e la realizzazione di progetti pilota per l'integrazione delle attività formative.





## Per una nuova cultura del lavoro

di Franco Palmieri

Di fronte ai governi europei c'è lo spauracchio di questo scorcio di secolo che promette dieci milioni di giovani senza occupazione. I contraccolpi di questa profezia, se non dovesse manifestarsi alcun elemento correttivo di qualche utilità immediata, avranno gli stessi riflessi negativi di una guerra con migliaia di reduci senza fissa dimora socio-economica, vaganti per un territorio ad essi del tutto indifferente; perché — e questo è l'aspetto più sconcertante e inquietante della profezia — questa massa di disoccupati rappresenterà il costo necessario dell'equilibrio economico di cui si ricerca la strada nel mondo occidentale. Accanto ad una società industrialmente avanzata e opulenta, sopravviverà dunque una quota umana disimpiegata, un surplus professionale aggregato ai consumi ma non ai profitti; ammesso ai dividendi ma non alla produzione. Chi lavora, dovrà provvedere anche ad essi. Uno scenario siffatto ci viene non dalla Sibilla Cumana, bensì dalle indagini appropriate e motivate di uno studioso come il tedesco Ralf Dahrendorf, sociologo che dirige la London School of Economics.

### «Valori sociali del lavoro»

È con questa consapevolezza che si sono svolti i lavori del Congresso Univ (\*) di quest'anno, anche in sintonia di idee e ipotesi che da diciassette anni portano giovani di ogni parte del mondo (continuano purtroppo ad essere assenti quelli dell'Est europeo) a confrontarsi sui temi della professionalità, della qualità del lavoro, del consorzio ideale che unisce il lavoro alla vita e alle idee.

*Una rinnovata concezione del valore ideale dell'attività lavorativa è necessaria per scalzare la massificante mitologia del nostro tempo: professionalità uguale profitto.*

L'occasione di quest'anno aveva due ulteriori suggerimenti alle spalle: la dimensione sociale del lavoro elaborata nella enciclica «Laborem exercens» di Papa Wojtyła e il progetto dell'Onu di intitolare «Anno internazionale della gioventù» il prossimo 1985. Ma il senso del titolo dell'Univ 84 («Valori sociali del lavoro professionale») contiene anche una problematicità sottintesa — ma non per questo meno esplicita — sulla quale è forse bene non sorvolare. Tale problematicità vuole riportare in discussione alcuni segni propri della sintesi uomo-lavoro-specialità (sintesi espressa nel termine complessivo di professionalità) che da molti decenni non sono più stati posti a dibattito; anzi la «professiona-

(\*) Più di millecinquecento universitari (studenti in grande maggioranza, ma anche docenti) di 35 paesi hanno preso parte dal 15 al 23 aprile all'Univ 84, il congresso internazionale annualmente organizzato a Roma dall'Istituto per la cooperazione universitaria. Il tema prescelto per quest'anno, «I valori sociali del lavoro professionale», è stato affrontato con un'ampia consultazione preliminare svolta in più di 400 università di tutto il mondo, che ha portato a considerare il lavoro nella più reale visione antropologica e nel suo raccordo con lo studio universitario. I risultati di tale indagine sono stati presentati nel corso del congresso romano; come estrema sintesi si può dire che il ventaglio di atteggiamenti mostra negli atenei dei paesi occidentali un diffuso pessimismo circa gli esiti professionali della attività di studio e di ricerca, ed una richiesta pressante di maggiori opportunità sociali e culturali nelle università del Terzo Mondo. È però anche diffusa, se pure ancora confusa nelle sue espressioni, l'aspirazione dei giovani a recuperare la funzione originaria del lavoro come propulsore dei cambiamenti sociali, purché fondato sulla competenza, sul senso di responsabilità, sull'apertura verso gli altri.

lità» era sempre più un modo di trasformare un individuo-competente-circoscritto. Non è stata l'università a correggere, specie in Italia, il concetto onnicomprensivo e poco specialistico della cultura umanistica; né è stata l'industria a costringere l'università a inventare discipline di specializzazione. È stato piuttosto il confronto sul terreno pratico del posto di lavoro nella società a trasformare le competenze in professionalità e le specializzazioni in apporti meramente tecnici.

### Ministoria della professionalità

Ma ben oltre tale valutazione, l'«exercens», colui che esercita una qualche attività professionale è, oggi, il risultato di un processo evolutivo che ha fatto del lavoro, e del luogo dove esso si svolge, il centro della vita associativa degli ultimi due secoli. Dal Robinson di De Foe al *self made man* di Ricardo si è passati al progetto falansterico di Fourier e, dagli utopisti della fine del Settecento ai pragmatici post 1789, si è passati alle teorie comunistiche, attraverso i sogni incerti di Proudhon e i progetti con o per le masse di Carlo Marx. Ma senza scomodare i padri delle ideologie rivoluzionarie, basta riandare al 1790, a quel «Viaggio da Pietroburgo a Mosca» di Radiscev per sapere che quel che accadeva a Londra e a Parigi era anche nell'aria della Russia. Aveva definitivamente termine in quegli anni il rapporto dell'uomo con la terra e cominciava un idillio nuovo, quello dell'uomo con la macchina nella fabbrica. Stravolgendo un concetto biblico ed evangelico, l'uomo stava inventando un rapporto indiretto con la natura e con il Creato in genere; stava mettendo tra la materia prima e il manufatto qualcosa di diverso dall'utensile di cui Dio lo aveva fornito, cioè le mani; stava inventando i macchinari.

La storia della professionalità inizia in questo modo, perché l'interprete di questo complesso rapporto uomo-macchina — capacità e produttività — sarà un altro *professional* — il sociologo — al quale si affiancheranno medici del lavoro, sindacalisti, economisti, managers, opinion makers, pubblicitari, psicologi, eccetera. Questo tipo di organizzazione del lavoro — che è dunque un modo di organizzare la vita dell'uomo — ha dato più ascolto a testi come quello di Engels su «L'evoluzione del socialismo dall'utopia alla scienza» che non a quei padri minori del comunismo idealistico quali Morelly e Mably. È successo così, che un sistema capitalistico come quello in cui viviamo, che crede di aver lasciato il comunismo ai confini del proprio mondo fatto di mercati e profitti, ha in realtà inconsapevolmente inglobato la logica delle classi di lavoro separate da quelle imprenditoriali, dando quindi vita ad un insorgere permanentemente di contenziosi mai risolti, anzi progressivamente incalzati da un sistema economico condannato a consumare moneta e quindi a produrre nello stesso momento miseria e ricchezza, opulenza e povertà,

successo e scontentezza. Ecco perciò che le teorie massificanti vincenti, perché funzionali ad un concetto di classe inteso come lotta rivoluzionaria totale, hanno tenuto in ben poco conto quell'umanitarismo proposto da figure minori del socialismo come Lahontan, Meslier, Dom Deschamps; non teorici di una guerra tra classi, ma filosofi quasi domestici di una cultura popolare che non cercava interpreti tra natura e bene, diritto e ragione, giustizia e umanità.

### Alle soglie dell'altra rivoluzione

Alle soglie di una imponente rivoluzione non tecnologica, ma elettronica e microcomputistica, questi concetti non hanno ormai più senso, non corrispondono agli assetti reali della società, della fabbrica, del mondo del lavoro, della cultura, del popolo, di quel professionismo cui è affidato il compito pratico di guidare il tuttora valido teorema: lavoro uguale produzione uguale ricchezza e quindi profitto. Non sussistono e non funzionano più i vecchi sindacati, le sovrastrutture ideologiche che li presiedevano, le conflittualità finalizzate ad una lotta di classe a sua volta tenuta calda per una rivoluzione da blocco contro blocco. Eppure, all'interno di questi nuovi codici in formazione, altri nuovi elementi di disagio già sono stati individuati e portati in dibattito. Essi già turbano il nostro futuro. La nuova mitologia del nostro tempo è regolata sull'equazione della professionalità e del profitto. Ad un livello solo meritocraticamente più alto, vengono cioè riprodotti gli stessi meccanismi di competitività regolati sul confronto tra superlativo e infimo, capace e reietto, bravo e inadatto. Ma se i soggetti vincenti e quelli perdenti sono degli esseri umani (in un'epoca in cui si fanno campagne moralistiche anche contro la caccia), si vede bene come il confronto non dovrebbe enumerare nessuno sconfitto. La società industriale e l'università che operava al suo servizio, cioè il mondo culturale di quella società, non hanno saputo modificare i risultati di questo storico confronto né hanno apprestato strategie diverse per evitare che la via del successo e del profitto fosse lastricata anche di vittime. A questo tradizionale e cinicamente assorbito handicap negativo, oggi si aggiunge l'incapacità di questa società industriale a dare uno spazio ad ogni suo membro, sia pure qualificato e costruito per tale scopo. Se la tecnologia della programmazione professionale, applicata anche agli operatori specializzati, procura una percentuale di inoperanti accanto ad una quota minore di applicati, quella tecnologia educativa produce dunque anche un surplus non «riciclabile» (che brutta immagine per un uomo...).

### La via da percorrere

L'Univ 84 si è posto davanti a questi fatti e non ha dato solo una risposta: ha tracciato una strada,

ha indicato una direzione di marcia che è poi una inversione di tendenza rispetto ai codici attuali che regolano la vita delle imprese nella società, ha proposto una analisi da compiere ulteriormente e un lavoro da fare. «Il destino degli imperi dipende dall'«educazione dei giovani»; lo hanno detto Aristotele, Francois Emile Babeuf nel «Manifesto degli Uguali», Martin Luther King, Benjamin Disraeli ai Comuni il 15 giugno 1874; «educiamo i nostri nemici», ha scritto Ernest Hemingway introducendo il «Tesoro del mondo libero» nel 1946 e George Bernard Shaw aveva ricordato che «una educazione onesta è pericolosa per la tirannide». Su questa linea trova dunque una perfetta congiunzione sia la volontà di professionalità di un giovane moderno aperto alla vita, sia la sua aspirazione a perpetuare valori ben più alti di quelli derivatigli dall'uso della sua capacità professionale, ed in questo senso vanno ricercati i nuovi spazi culturali che l'università dovrà predisporre per evitare che la tendenza involutiva dell'equazione professionalità-productività mercato-consumismo si rafforzino e diventino irreversibili.

Nel decalogo dei giovani dell'Univ 84, inviato

all'Onu per l'anno della gioventù, l'appello è tutto su questa linea: progetto ideale e giustizia sociale nella vita quotidiana e nel mondo del lavoro e nei rapporti tra le Nazioni. Portare una motivazione ideale, di slancio sociale e di comprensione umana, di tolleranza e indulgenza in luoghi dominati dalle regole del profitto, della competitività e del consumismo, significa attuare la vera innovazione, la nuova rivoluzione industriale, dopo duecento anni da quella operata in Inghilterra e che — dilagata in Occidente — ha ormai concluso il suo ciclo. «Laborem exercens»: chi esercita una professione tra gli uomini vede deteriorarsi proprio l'oggetto delle sue attenzioni: il prodotto, il manufatto, quel pezzo lavorato di metallo stoffa o legno, meccanico o statico sul quale si era costruita una filosofia surrettizia ormai consunta. E se l'oggetto entra in crisi, si svaluta, perde i suoi connotati qualificanti e i suoi attributi prestigiosi, entra in crisi anche il suo artefice, il suo costruttore, il pubblicitario, l'operaio, il sindacato, l'uomo, la società stessa che su quei valori si era soffermata a costruire il suo equilibrio. Univ 84 ha invitato a meditare su tutto ciò.





il dibattito / A PROPOSITO  
DI AUTONOMIA  
E PROGRAMMAZIONE

## Un atteggiamento di creatività

di Gino Martinoli  
Presidente del CENSIS

*Devo confessare che mi sarebbe difficile fare osservazioni e commenti a lavori tanto coscienti, esaurienti e ben documentati come quelli apparsi su Universitas n. 10.*

*Del resto, pur rivendicando una certa priorità nell'essermi occupato sin dagli anni 60 — come Svimez prima e come Censis poi — dei problemi di programmazione universitaria e scolastica più in generale, nei 20 e più anni ormai trascorsi, ho trascurato di seguire gli sviluppi dell'argomento. Tutt'al più mi sono limitato nella seconda metà degli anni '70 a procedere ad un'autocritica delle previsioni di sviluppo proposte 15 anni prima.*

*Questa autocritica è apparsa in una pubblicazione del Censis con il titolo «Le previsioni scolastiche. Rendiconti di una esperienza». In questo saggio, in sostanza, ho cercato di procedere ad un raffronto fra previsioni e realtà accertata, sforzandomi di analizzare le cause possibili delle discrepanze fra quelle e questa, finendo col riconoscere l'errore di avere centrato nei lontani anni 60 il problema della programmazione scolastica sulla «quantità» — di allievi, di docenti, di edifici, di finanziamenti necessari ad assicurare lo sviluppo socio-economico del paese — piuttosto che sulla «qualità» da assicurare all'esercizio della funzione formativa delle nuove generazioni — attraverso insegnamento e ricerca — da parte delle istituzioni scolastiche, da quelle elementari sino all'università.*

*Se mi è consentito di esprimere un giudizio in merito, dovrei rammaricare oggi che malgrado tutto — previsioni imperfette, contestazione studentesca, successivi progetti di riforma delle istituzioni universitarie, emanazione di leggi quadro, ecc. — in effetti non si sia riusciti ad*

*Il tema dell'autonomia e della programmazione universitaria, affrontato da UNIVERSITAS nel «Trimestre» del n. 10, non poteva esaurirsi nel giro di una rubrica. Ed ecco che il dibattito — inaugurato da De Rita, Zuliani e Lindner, e proseguito da altri prestigiosi nomi del mondo culturale italiano come Montalenti, Quagliariello, Romanzi, Rey, Cappelletti e Petrocchi — viene riaperto. Daremo perciò spazio, da questo numero, ai contributi in merito di autorevoli lettori.*

*Tra interrogativi e resoconti dettati dall'esperienza; tra critiche e suggerimenti, il «piano biennale» verrà, ancora una volta, passato al vaglio.*

*uscire dai cammini battuti, ad innovare le istituzioni destinate alla formazione in modo aderente alle esigenze determinate dalle trasformazioni profonde che in questi 20 anni sono avvenute nelle società e tanto meno a mettersi in condizione di far fronte in modo soddisfacente a quelle che si manifesteranno presumibilmente in futuro. Quando ad esempio Zuliani riferisce sul numero di posti per docenti di ruolo nelle università previsti da recenti D.M. non sembra si sia sfiorati dal quesito: di quali docenti? di quale livello culturale? con quali metodologie per procedere ad una formazione, che non può essere solo un insegnamento finalizzato a professioni destinate per di più ad evolvere in tempi brevissimi? attraverso quali processi selettivi? Ha ben ragione De Rita quando si dichiara soddisfatto dell'«alto e sofisticato livello dei riferimenti e degli schemi di programmazione» relativi all'università di cui oggi si dispone, ma riferimenti e schemi costituiscono solo una dichiarazione di intenti, non sono ancora un «progetto operativo». A sua volta il «progetto operativo» non può essere solo «organizzazione».*

*L'organizzazione che non sia stata preceduta da un piano minuzioso, da una elencazione e definizione dei mezzi con cui rendere pratiche e concrete le idee del progetto, da una loro realistica disponibilità, non può essere che una risistemazione di quell'esistente che dovrebbe essere innovato.*

*In altre parole, come avverte De Rita, il coordinamento delle risorse è solo un primo passo dell'evoluzione che dovrebbero subire le istituzioni universitarie; questa è affidata soprattutto alla capacità di iniziativa, al rinnovamento culturale di cui sapranno dar prova, non solo e non*

tanto i docenti, quanto la classe dirigente tutta del paese.

Noi italiani siamo inclini a pensare che le riforme abbiano luogo a seguito dell'emanazione di leggi, promulgate in genere in astratto. Soprattutto nel caso dell'università non sembra si tenga conto delle risorse — in gran parte gli uomini, i docenti potenziali — di cui si dispone, o meglio di quegli uomini specifici sui quali poter contare ed appoggiarsi per dar corpo ad una università degna di questo nome.

**Le riforme debbono nascere come modifica profonda degli atteggiamenti degli uomini che vi sono coinvolti, come loro capacità di immaginare nuovi modi e metodi con cui, nel nostro caso, formare le menti, con cui irradiare cultura, con cui adattarsi ed adattare la funzione di insegnanti e di ricercatori — di una ricerca che sia essa stessa veicolo di formazione — alle caratteristiche di una società in rapidissimo divenire, anzi in qualche modo a determinarne essa stessa l'indirizzo evolutivo.**

Questo travaglio richiede sperimentazione e quindi autonomia, molta immaginazione ed apertura mentale.

Non si esclude che nel vasto mondo della scuo-

la e dell'università esistano da noi dei centri vitali e dinamici, uomini pieni di slancio e di fantasia creativa, atti a dar vita ad una scuola rinnovata.

Dovremmo domandarci se questi hanno prospettive reali di emergere, di affermarsi, di moltiplicarsi o se una primizia data al centralismo, all'unicità, al coordinamento delle attività presenti non creino troppi ostacoli ed uno spontaneismo creativo, rinnovatore. In un ipotetico stato nascente di una università diversa e nuova, forse il massimo che si dovrebbe chiedere alla classe politica consiste nell'adoprarsi a rimuovere gli ostacoli, i lacci e laccioli che sembrano opporsi oggi ad una più dinamica, vivace trasformazione di un istituto al quale dimensioni e tradizioni sia pur gloriose conferiscono una eccessiva inerzia ad ogni mutamento.

Ad esso nuoce senza dubbio la resistenza più o meno consapevole dei pigri «arrivati», un attaccamento al passato, l'isolamento più o meno avvertito dalle trasformazioni in fieri, in particolare modo quelle derivanti da una tecnologia che è il punto lontano e non lontano di laboratori e centri universitari, ma ormai non più solo di questi.





## Sistematicità e coerenza

di Vinicio Villani

Ordinario di Geometria Fac. Scienze M.F.N.  
Università di Pisa  
Presidente dell'Unione Matematica Italiana

Ho letto con vivo interesse l'articolo, chiaro e ben documentato, del prof. Zuliani, pubblicato sul n. 10 di *Universitas*, relativo al piano biennale di programmazione universitaria. Non mi dilungo a sottolineare i numerosi punti sui quali concordo con l'analisi di Zuliani, primo fra tutti il fatto, positivo di per se stesso, che la recente assegnazione dei nuovi posti sia stata effettuata secondo criteri obiettivi ed esplicitamente dichiarati, e passo invece a segnalare tre aspetti per i quali — a mio avviso — l'attuazione concreta della programmazione si è notevolmente discostata dai propositi espressi a parole.

1. Le facoltà avevano elaborato, a suo tempo, le loro richieste sulla base dei raggruppamenti esistenti per professori ordinari e associati. Il fatto poi che in sede di programmazione si sia constatato, come scrive Zuliani, che «i raggruppamenti disciplinari disponibili non corrispondevano alle aree di programmazione desiderabili» ha avuto come conseguenza pratica che, in vari casi, posti richiesti per discipline tradizionalmente afferenti ad un certo settore siano state attribuite ad un settore diverso. È il caso ad es. della fisica matematica, da sempre considerata una disciplina del settore matematico e inserita invece in sede di programmazione nel settore fisico. Analogamente l'analisi numerica, disciplina indubbiamente matematica, è stata inserita in un settore a carattere tecnologico-informatico; e l'esemplificazione potrebbe continuare. Non intendo con ciò contestare l'opportunità di modificare la struttura e la composizione dei raggruppamenti, qualora si ravvisino validi motivi per farlo; affermo solo che

nell'ambito di una stessa procedura di assegnazione di posti, ragioni di coerenza avrebbero dovuto indurre il Ministero a rispettare per le assegnazioni le stesse regole già stabilite per le richieste.

2. I dati sulla consistenza numerica dei diversi settori disciplinari, su cui si sono basate le assegnazioni, erano in alcuni casi fortemente squilibrati in partenza e — dato il meccanismo percentuale usato — hanno finito per privilegiare ancor più i settori che recentemente si erano maggiormente avvantaggiati rispetto agli altri. Nell'ambito delle facoltà di scienze matematiche, fisiche e naturali, questo è avvenuto ad es. per la fisica e la chimica, dove gli organici si erano già dilatati al di là delle reali esigenze scientifiche e didattiche in varie sedi, a seguito dell'inserimento nel ruolo degli associati di personale che originariamente era stato assunto ad altro titolo, come tecnici laureati, incaricati a titolo gratuito, addetti agli osservatori astronomici. La programmazione avrebbe dovuto basarsi su un'analisi più approfondita delle situazioni esistenti nei diversi settori, tenendo conto di tutta una serie di parametri significativi e non solo dei dati quantitativi della realtà preesistente.

3. Per rendere la programmazione più credibile e più aderente alle necessità reali, sarebbe stata inoltre necessaria un'indagine attenta sulla proliferazione dei corsi, avvenuta con vari stratagemmi in molte facoltà negli ultimi vent'anni. Per evitare malintesi, voglio precisare che il solo numero degli studenti frequentanti un corso non può essere assunto come parametro per

giudicare l'importanza del corso stesso: vi possono essere corsi specialistici che, anche se seguiti da pochi studenti, assolvono ad una funzione insostituibile, ma esistono corsi che da anni non vengono seguiti da alcuno studente, come esistono corsi paralleli di contenuto analogo che potrebbero essere accorpati senza causare particolari inconvenienti, ecc. Accanto a questa indagine, sarebbe necessaria una più netta individuazione delle linee di tendenza, a livello sia di ricerca avanzata, sia di sbocchi occupazionali per i prossimi anni, anche attraverso confronti internazionali. Penso in primo luogo all'impetuoso e disordinato sviluppo dell'informatica di questi ultimi tempi, ma ricordo anche certi errori del passato, quando è mancato ogni serio intervento di programmazione nei confronti di corsi di laurea o facoltà smisuratamente gonfiate, come architettura e sociologia. In conclusione, il mio giudizio su questo primo tentativo di programmazione universitaria è tutto sommato positivo, **a condizione che non si**

**tratti di un episodio isolato. ma dell'avvio di un processo di razionalizzazione da perseguire con sistematicità e coerenza anche in futuro**, correggendo e precisando meglio i criteri usati in questa prima esperienza, in modo da ovviare agli inconvenienti segnalati. A titolo d'esempio, mi permetto di suggerire che in previsione della prossima assegnazione di nuovi posti il Ministero effettui una ricognizione preliminare sull'effettiva utilizzazione delle cattedre assegnate per esigenze didattiche minimali da parte delle rispettive facoltà e penalizzi, con minor numero di nuovi posti, quelle sedi che non hanno rispettato le finalità essenziali per le quali tali cattedre sono state attribuite (tra i parametri da prendere in considerazione: l'aver destinato le cattedre per esigenze didattiche minimali a corsi fondamentali, il numero di studenti che seguono i detti corsi, la non esistenza di cattedre similari che avrebbero potuto supplire alle medesime esigenze didattiche, ecc.).





# Il percorso professionale di una leva di laureati in scienze politiche

di Pasquale Scaramozzino  
Direttore dell'Istituto di Statistica  
Università di Pavia

## Storia della ricerca

L'indagine ha avuto per oggetto la leva dei laureati in scienze politiche del 1973, già interrogati una prima volta nel 1976/77, e si è proposta lo scopo di misurarne l'ulteriore percorso professionale nonché di rilevarne eventuali modificazioni negli atteggiamenti rispetto all'università e nei comportamenti rispetto al mercato del lavoro.

L'indagine sul campo si è svolta fra il giugno e il dicembre 1982 (ma in effetti si è chiusa nel marzo 1983 se si tiene conto dei 23 questionari ritornati dopo il 31 dicembre 1982, ma in tempo per essere codificati e immessi nel calcolatore), ottenendo un tasso di risposta del 78,2% (1124 questionari ritornati su 1437 ricevuti dai laureati).

La composizione del nuovo campione risulta, con riguardo ai principali caratteri distintivi (sesso e sede di laurea), sostanzialmente analoga a quella della popolazione iniziale.

Si può parlare quindi di una buona rappresentatività media del campione, il che consente di evitare ogni aggiustamento a partire dai dati della prima indagine del 1976/77 (e di cui al

volume: P. Scaramozzino, *Una leva di laureati in scienze politiche*. Milano, Giuffrè, 1979).

## Giudizi sulla facoltà

La prima impressione generale che si ricava esaminando le risposte date alle principali domande relative alla facoltà è che, complessivamente, non appare gran che mutata l'opinione dei laureati in scienze politiche sugli studi fatti rispetto a quanto dagli stessi indicato in occasione della precedente indagine del 1976/77.

Più precisamente, occorre dire che la facoltà appare caratterizzata da una dicotomia che è una costante per scienze politiche: i laureati che si dichiarano soddisfatti pienamente della laurea (42,1%) e i laureati che per contro si dichiarano solo parzialmente soddisfatti (45,8%) pressappoco si equivalgono.

Ora, è vero che risulta leggermente aumentata la proporzione di laureati che si dichiarano soddisfatti della laurea, ma è pure in leggero aumento la proporzione di coloro che si dichiarano solo parzialmente soddisfatti.

*L'Istituto di Statistica dell'Università di Pavia ha di recente condotto a termine la seconda fase dell'indagine nazionale, commissionata dall'Ufficio Studi del Ministero P.I., per fare il punto su una leva di laureati in Scienze Politiche in tutte le università. Eccone una sintesi.*

Ma il giudizio sulla facoltà può ritenersi più preciso e più critico con riferimento alla domanda 3 dalla quale — alla luce della maggiore esperienza professionale maturata a distanza di quasi dieci anni dalla laurea — pur complessivamente equivalendosi la proporzione dei laureati che dichiarano di scegliere ancora scienze politiche (47,7%) e quella dei laureati che sarebbero piuttosto propensi a scegliere un'altra facoltà (48,4%), risulta in aumento (principalmente per i maschi) rispetto alla precedente indagine, la proporzione dei laureati disposti oggi a fare una scelta diversa da quella a suo tempo fatta per scienze politiche.

Questa ambivalenza della facoltà, così come è percepita dai laureati, trova poi ulteriore conferma nelle risposte alla domanda 5 sull'eventuale iscrizione ad altra laurea dopo quella in scienze politiche. In effetti risulta in aumento la proporzione di coloro che dichiarano di intraprendere altri studi (anche se, va ricordato, solo in pochi arrivano a conseguire una seconda laurea).

Naturalmente, questo giudizio critico sulla facoltà non ha impedito ai laureati in questione

di trovar lavoro e di fare anzi carriera nel lavoro esercitato, e ciò a dimostrazione ancora una volta del carattere strumentale che hanno lauree come questa o come in generale quelle umanistiche.

### Situazione occupazionale

Il quadro dell'attività professionale degli intervistati è il seguente:

attualmente lavorano	96,0%
attualmente non lavorano	3,8%
non indicano	0,2%

Il risultato merita di essere sottolineato perché presenta, per la generazione di laureati in esame, un incremento dell'occupazione. Si ricorda che a tre anni dalla laurea solo l'87% di laureati aveva dichiarato di esercitare un'attività lavorativa. Se però si introduce la variabile sesso, il quadro cambia.

Il tasso di occupazione dei maschi sale al 99,4% (contro il 93,4% del 1976/77) mentre quello delle femmine, pur aumentando, si attesta su livelli inferiori: 87,3% (contro 71,8% del 1976/77).

I laureati disoccupati sono lo 0,3% e le laureate l'1,3%.

Non risultano maschi in cerca di 1<sup>a</sup> occupazione mentre le femmine sono 1,3%.

Il fenomeno del secondo lavoro (17,4%) risulta in leggero aumento rispetto a cinque anni prima (14,8%) e non si discosta molto da quello stimato da altre indagini per l'intero mercato del lavoro.

La distribuzione per settori di attività mostra che risultano confermati i principali sbocchi propri dei laureati in scienze politiche:

	1982	(1977)
pubblica amm.ne	49,4%	(46,4%)
banche e ass.ni	18,1%	(18,1%)
industria	12,8%	(15,2%)
commercio	5,8%	(6,2%)

I quattro settori da soli danno occupazione in complesso all'86% dei laureati. Da notare l'incremento dell'occupazione nella pubblica amministrazione

intesa in senso lato, dove trovano lavoro quasi la metà degli intervistati.

Più in particolare risultano in aumento i laureati che operano negli enti locali, e in diminuzione i laureati che operano nel settore dell'istruzione e nell'industria.

Per quanto riguarda la posizione professionale, risulta che i laureati hanno fatto carriera nell'attività esercitata.

Rispetto a cinque anni prima, sono in aumento gli imprenditori e i liberi professionisti, i dirigenti, i funzionari nonché gli insegnanti medi e universitari (ma per quest'ultima categoria solo per quanto riguarda le donne) e sono in netta diminuzione gli impiegati (che scendono dal 40 al 26%). Sono inoltre pressoché scomparse le forme precarie di occupazione registrate nel 1977.

### Giudizi sulla carriera professionale

Se si esaminano i risultati principali delle altre domande, appare in complesso un certo assetto positivo nel lavoro. Si riscontra infatti una maggiore soddisfazione per il lavoro svolto (in complesso si dichiarano pienamente soddisfatti del lavoro attuale il 41,3% contro il 30,9% di cinque anni prima) che però è più elevata per i maschi e a cui non è estranea la dichiarata maggior utilizzazione delle proprie doti personali (rispondono «sì» il 40% circa dei maschi, contro il 29% del 1977, e il 29% circa delle femmine, contro il 22% del 1977).

Emerge inoltre una maggior corrispondenza del lavoro al livello d'istruzione raggiunto (rispondono «sì» il 51,5% contro il 40,9% del 1977) tale che porta gli intervistati a dichiarare, in maggior misura rispetto al 1977 (69,6% contro 62,4% del 1977), di ritenere utile la laurea in scienze politiche per l'attività che svolgono.

Infine, per quanto riguarda le prospettive per l'avvenire aumenta la proporzione dei laureati che intendono proseguire

nell'attuale attività (passando dal 47,9% al 53,2%).

Tale miglioramento delle condizioni di lavoro dei laureati si ripercuote pure negli aumentati redditi mensili dichiarati dagli intervistati. Per i maschi, il reddito mediano passa da 375.000 a 1.188.000, con un aumento del 217%, e per le femmine da 279.000 a 854.000 con un aumento del 206%.

Rimangono peraltro le distanze fra i redditi dei laureati e quelli delle laureate, con uno scarto a favore dei maschi che passa dal 34% di cinque anni fa al 39% attuale.

### Considerazioni finali

Una riflessione che a questo punto appare ragionevolmente congrua è che anche una laurea come scienze politiche — che per certi aspetti sul mercato del lavoro parte svantaggiata, presentandosi talora agli occhi del datore di lavoro con contenuti disciplinari non ben definiti, sicché può essere arduo distinguerla esattamente da lauree affini come giurisprudenza o economia e commercio — può comunque portare a risultati professionali soddisfacenti, anche se forse a prezzo di un più lungo iter di adattamento e di aggiustamento in rapporto alle condizioni del mercato.

Questo è il punto, e si vuole sottolineare: anche una laurea non troppo professionalizzante, se è formativa, può servire per una soddisfacente collocazione nel mondo del lavoro.

In conclusione, è lecito affermare che gli scopi prefissi con la seconda indagine si possono ritenere raggiunti. Si poteva, in ipotesi, anche pensare di trovare come risultato che i nostri laureati fossero rimasti fermi professionalmente ai livelli di cinque anni prima, od anche che la proporzione degli insoddisfatti, perché sottoccupati o perché non adeguatamente valorizzati nell'attività professionale, risultasse in aumento.

Si è constatato invece che gli aspetti negativi emersi con la precedente indagine del 1977

sono ora in via di assorbimento. Rimane certo il punto interrogativo di partenza che investe la validità di un tale corso di studi, derivante dal fatto che mentre la metà circa degli inter-

vistati continua a ritenersi soddisfatto della scelta della facoltà, l'altra metà si reputa insoddisfatto. Ma, in proposito, sarebbe interessante fare opportuni confronti, sulla base di

analoghe metodologie, con generazioni di laureati di altre facoltà prima di concludere che proprio «scienze politiche» offre maggiori (o minori) soddisfazioni di altri corsi di laurea.

Tab. 1

**DOMANDA 2 \* : «È soddisfatto della sua laurea in scienze politiche?»**

Soddisfatto	Maschi		Femmine		Totale	
	1977	1982	1977	1982	1977	1982
Si	41,0	44,6	30,6	35,5	38,0	42,1
Si, in parte	43,3	44,4	48,8	49,5	44,8	45,8
No	10,9	9,8	15,3	14,3	12,2	11,0
N.I.	4,8	1,3	5,3	0,7	5,0	1,1
<b>Totale</b>	<b>100,0</b> (1102)	<b>100,0</b> (800)	<b>100,0</b> (451)	<b>100,0</b> (307)	<b>100,0</b> (1553)	<b>100,0</b> (1107)

\* Mentre la numerazione delle tabelle è stata variata per motivi di coerenza redazionale, la numerazione delle «domande» rispecchia l'ordine originale dell'indagine.

Tab. 2

**DOMANDA 3 : «Alla luce della sua attuale esperienza, sceglierebbe la stessa facoltà o un'altra?»**

Facoltà scelta	Maschi		Femmine		Totale	
	1977	1982	1977	1982	1977	1982
La stessa	52,3	48,9	43,5	44,6	49,7	47,7
Un'altra	41,8	47,4	51,4	50,9	44,6	48,4
Nessuna	2,1	0,9	2,7	1,6	2,3	1,1
N.I.	3,8	2,8	2,4	2,9	3,4	2,8
<b>Totale</b>	<b>100,0</b> (1102)	<b>100,0</b> (800)	<b>100,0</b> (451)	<b>100,0</b> (307)	<b>100,0</b> (1553)	<b>100,0</b> (1107)

Tab. 3

**DOMANDA 3 b : «Per quali motivi sceglierebbe oggi un'altra facoltà?»**

Motivi	Maschi		Femmine		Totale	
	1977	1982	1977	1982	1977	1982
Maggiori possibilità di lavoro	27,8	34,5	37,9	32,7	31,2	34,0
Maggiore preparazione professionale	27,5	20,0	22,8	20,5	26,0	20,1
Interesse generale	12,2	20,3	14,2	17,3	12,8	19,4
Maggiore aderenza al lavoro attuale	6,3	10,5	2,2	19,2	4,9	13,1
Per intraprendere altre attività	6,1	1,8	6,5	—	6,2	1,3
Altro	4,3	6,6	3,0	6,4	3,9	6,5
N.I.	15,8	6,3	13,4	3,9	15,0	5,6
<b>Totale</b>	<b>100,0</b> (461)	<b>100,0</b> (380)	<b>100,0</b> (232)	<b>100,0</b> (156)	<b>100,0</b> (693)	<b>100,0</b> (536)

DOMANDE 6-10: «Stato occupazionale»

Tab. 4

Stato	Maschi		Femmine		Totale	
	1977	1982	1977	1972	1977	1982
Occupati	93,4	99,4	71,8	87,3	87,1	96,0
Disoccupati	2,5	0,3	8,4	1,3	4,2	0,5
In cerca di 1 <sup>a</sup> occup.	3,3	—	6,7	0,7	4,2	0,2
Pensionati	0,1	0,1	—	0,3	0,1	0,2
Casalinghe	—	—	11,5	10,4	3,4	2,9
N.I.	0,7	0,3	1,6	—	1,0	0,2
<b>Totale</b>	<b>100,0</b> (1102)	<b>100,0</b> (800)	<b>100,0</b> (451)	<b>100,0</b> (307)	<b>100,0</b> (1553)	<b>100,0</b> (1107)

DOMANDA 8 a: «Posizione professionale»

Tab. 5

Posizioni	Maschi		Femmine		Totale	
	1977	1982	1977	1972	1977	1982
Imprenditori e liberi professionisti	4,9	8,3	4,0	6,0	4,7	7,7
Lavoratori in proprio	3,6	3,5	2,5	3,1	3,3	3,4
Dirigenti	12,7	19,0	6,5	9,7	11,2	16,8
Funzionari	27,0	32,4	19,1	22,4	25,1	29,9
Insegnanti medi e universitari	10,1	10,8	22,5	29,2	13,0	15,7
Impiegati	40,1	26,0	41,7	29,6	40,6	26,5
Atro	1,6	—	3,7	—	2,1	—
<b>Totale</b>	<b>100,0</b> (1029)	<b>100,0</b> (795)	<b>100,0</b> (324)	<b>100,0</b> (268)	<b>100,0</b> (1353)	<b>100,0</b> (1063)

Tab. 6

DOMANDA 8 b: «La posizione nell'attuale lavoro è la stessa che occupava nel 1977?»

Stessa posizione	Maschi	Femmine	Totale
Si	60,6	56,0	59,5
No	36,7	39,6	37,3
N.I.	2,7	4,4	3,2
<b>Totale</b>	<b>100,0</b> (795)	<b>100,0</b> (268)	<b>100,0</b> (1063)

DOMANDA 8 c: «Settori di attività»

Tab. 7

Settori	Maschi		Femmine		Totale	
	1977	1982	1977	1972	1977	1982
Stato	16,8	15,3	16,4	14,2	16,7	15,1
Istruzione	10,7	9,1	26,2	23,8	14,5	12,8
Enti locali	9,2	14,6	10,5	17,9	9,5	15,5
Enti pubblici	5,6	6,3	5,9	5,3	5,7	6,0
Agricoltura	0,8	1,0	0,3	0,8	0,7	0,9
Industria	16,8	14,5	10,2	7,4	15,2	12,8
Commercio	5,8	5,9	7,1	5,6	6,2	5,8
Trasporti	2,6	0,8	2,2	0,4	2,5	0,6
Banche/assic.	20,7	20,5	9,9	10,4	18,1	18,1
Giornalismo/ Case editrici	2,8	2,0	5,2	4,6	3,3	2,6
Sindacati/partiti	3,3	3,4	1,5	1,5	2,9	2,9
Libera professione	2,1	1,8	1,2	1,5	1,8	1,7
Ricerca/marketing	0,9	1,4	2,2	1,1	1,2	1,2
Altri servizi	1,7	2,4	1,2	3,7	1,6	2,8
N.I.	0,2	1,0	—	1,8	0,1	1,2
<b>Totale</b>	<b>100,0</b> (1029)	<b>100,0</b> (795)	<b>100,0</b> (324)	<b>100,0</b> (268)	<b>100,0</b> (1353)	<b>100,0</b> (1063)

DOMANDA 15: «È soddisfatto del lavoro che fa attualmente?»

Tab. 8

Soddisfatto	Maschi		Femmine		Totale	
	1977	1982	1977	1972	1977	1982
Si	33,4	45,3	22,8	29,5	30,9	41,3
Si, in parte	46,8	42,8	51,9	53,7	48,0	45,5
No	17,7	10,6	23,8	14,9	19,1	11,7
N.I.	2,1	1,3	1,5	1,9	2,0	1,5
Totale	100,0 (1029)	100,0 (795)	100,0 (324)	100,0 (268)	100,0 (1353)	100,0 (1063)

Tab. 9

DOMANDA 18: «Alla luce della sua esperienza, tra le materie che ha studiato a scienze politiche, quali ritiene più utili per il suo lavoro?»

Graduatoria delle materie più indicate

Materie	1977	1982
Economia politica	54,1	55,0
Istituzioni di diritto privato	37,7	39,7
Istituzioni di diritto pubblico	30,3	32,8
Statistica	32,1	31,7
Diritto amministrativo	26,5	28,5
Sociologia	24,5	22,3
Politica economica e finanziaria	25,4	22,1
Scienza delle finanze	13,9	13,3
Diritto del lavoro	13,8	13,0
Diritto costituzionale italiano e comparato	11,4	10,1
Inglese	9,6	9,3
Diritto internazionale	8,2	6,3
Storia moderna	6,0	6,0
Storia contemporanea	5,2	5,7
Storia delle dottrine politiche	5,2	5,7
Scienza politica	4,1	4,6
Contabilità nazionale	0,1	4,4
Francese	4,7	4,1
Psicologia	5,6	3,9
Psicologia sociale	4,7	3,9
Diritto commerciale	4,1	3,7
Geografia politica ed economica	3,7	3,4
Scienza dell'amministrazione	1,9	3,4
Economia internazionale	4,1	3,1
Sociologia del lavoro	4,0	2,6
Economia bancaria	1,5	2,3
Sociologia dell'organizzazione	2,4	2,1
Diritto tributario	1,6	2,1
Storia economica	4,4	1,9
Diritto regionale	1,7	1,9
Diritto penale	1,6	1,9
Istituzioni di diritto e procedura penale	2,3	1,8
Contabilità di Stato	5,9	1,8
Demografia	0,4	1,6

% sul totale MF (1977 = 748, 1982 = 615) di chi ha risposto alla domanda. Risposte multiple.

DOMANDA 21: «Quali preferirebbe fra queste prospettive per l'avvenire?» Tab. 10

Prospettive	Maschi		Femmine		Totale	
	1977	1982	1977	1972	1977	1982
Proseguire nell'attuale attività	44,7	53,6	49,0	52,2	47,9	53,2
Passare ad altra azienda o ente nello stesso settore	11,8	10,1	9,6	10,8	11,3	10,3
Passare ad altro settore	16,5	10,1	18,2	13,4	16,9	10,9
Esercitare un'attività in proprio	4,6	8,2	4,6	6,3	4,6	7,7
Esercitare una libera professione	7,1	12,8	6,5	10,1	7,0	12,4
Altro	5,0	2,6	5,3	3,3	5,1	2,9
N.I.	7,3	2,6	6,8	3,9	7,2	2,6
Totale	100,0 (1029)	100,0 (795)	100,0 (324)	100,0 (268)	100,0 (1353)	100,0 (1063)

## IL VIDEOTEL

Tra telefono e videotel corre la differenza che c'è tra sentire e vedere. Ci sono voluti progressi enormi dell'elettronica delle telecomunicazioni e del trattamento automatico delle informazioni per passare dal telefono al videotel, ma una volta realizzati si è aperta una strada che porta verso traguardi imprevedibili.

L'era della telematica, cioè dell'unione fra telecomunicazioni e computer destinata a trasformare la società di domani, fa la sua comparsa tra gli abbonati al telefono con il VIDEOTEL.

VIDEOTEL infatti è il nome del servizio Videotex italiano promosso e gestito dalla SIP, che ne ha avviato la sperimentazione su un campione di mille utenti.

In fase avanzata di studio o di realizzazione in tutti i principali paesi industrializzati, il Videotex è un metodo di accesso standardizzato (di tipo interattivo e di facile uso da parte di chiunque) ad una quantità illimitata di informazioni e può essere senz'altro considerato il più importante tra i sistemi di videoinformazione. Quest'ultima definizione, è bene ricordarlo, indica una serie di nuovi servizi, caratterizzati dalla possibilità di visualizzare i dati memorizzati su un computer e trasmessi tramite la normale linea telefonica sul televisore trasformato in «terminale telematico». Le tecnologie delle telecomunicazioni e dell'elaborazione elettronica sono dunque alla base del sistema Videotex italiano: con il VIDEOTEL l'utente può «ascoltare», ossia leggere i dati trasmessi sotto forma di testo scritto sullo schermo del televisore domestico (oppure di un apposito terminale), e «parlare», cioè inviare le proprie richieste al sistema per mezzo di una tastiera simile al normale telecomando. L'utente ha inoltre la possibilità di ottenere copia della pagina che gli interessa collegando una piccola stampante all'apparecchio televisivo.

Tutte le informazioni fornite dal VIDEOTEL sono memorizzate su un computer cui l'utente accede componendo un numero telefonico, il «165» valido per tutta l'Italia. L'espletamento del servizio è svolto dalla SIP, che cura anche il rapporto con i Fornitori di Informazioni: editori, istituti bancari, agenzie e testate giornalistiche, compagnie aeree, ecc., e, in genere, chiunque sia interessato a presentarsi al pubblico con questo mezzo. Il VIDEOTEL è aperto a tutte le strutture pubbliche o private che vogliono organizzarsi per trasferire le proprie informazioni sul sistema diventando così Fornitori di Informazioni.

Una delle opportunità più interessanti offerte dal servizio è quella di collegare il terminale dell'utente a più computers esterni. Questo sviluppo tecnologico denominato «Gateway» consente all'abbonato VIDEOTEL di accedere, oltre che ad una vasta gamma di informazioni specialistiche, anche a dei veri e propri servizi personalizzati messi a disposizione dai Fornitori di Informazioni sui propri computers, attuando, pertanto, la completa interattività del sistema. Infatti, oltre a permettere la trasmissione di una o più pagine in risposta alle interrogazioni dell'utente, il «Gateway» offre la possibilità di raccogliere informazioni o specifiche richieste da parte dell'abbonato e di comunicarle al computer esterno con un colloquio estremamente utile in numerose attività.

Il VIDEOTEL ha una spiccata connotazione di servizio di massa: anzitutto perché la sua installazione non richiede investimenti costosi; in secondo luogo perché sia i privati sia gli uffici sono interessati ai vantaggi derivanti dal poter disporre a domicilio di una quantità e qualità di informazioni di gran lunga superiori a quelle che oggi è possibile procurarsi. In definitiva ognuno di noi, anche se per motivi diversi, è sensibile a ciò che permette di risparmiare tempo, di semplificare le attività della vita quotidiana, di razionalizzare i comportamenti e di accrescere conoscenze e produttività.

### Caratteristiche del VIDEOTEL

Il VIDEOTEL si presenta quindi come un nuovo mezzo di comunicazione tramite il quale il televisore, da ricevitore passivo di programmi, si trasforma in strumento di consultazione e dove le informazioni appaiono sullo schermo «impaginate» sfruttando anche la possibilità di comporre disegni e di utilizzare colori.

Varie sono le caratteristiche del VIDEOTEL. Innanzitutto è un servizio *semplice e stimolante*: l'utente si siede dinanzi al televisore e dopo soli pochi minuti di addestramento è in grado di selezionare gli argomenti voluti con l'uso del telecomando secondo una logica a lui abituale: quella di cercare i contenuti di un libro servendosi di un indice. La macchina non domina, anzi sollecita l'utente ad essere attivo a scegliere, a proseguire per ottenere ulteriori notizie, ad inviare messaggi, a ritornare all'indice generale.

Si instaura così tra il mezzo tecnico e l'utente, un *rapporto di interazione, non di dipendenza*, perché quest'ultimo riceve sullo schermo ciò che lui stesso ha selezionato e nel contempo sente di non essere vincolato, avendo ampia libertà di scelta e potendo decidere di interrompere, quando e come crede, il colloquio con il sistema. Un'altra caratteristica del VIDEOTEL è quella di essere un mezzo *accessibile a tutti* dalla casalinga all'impiegato, dal pensionato allo studente, dal dirigente al bambino, chiunque è in grado di servirsene, traendone, a seconda dei casi, vantaggio nell'attività lavorativa o di studio, oppure aiuto nel risolvere problemi pratici o anche divertimento e svago. La vera forza del VIDEOTEL sta quindi nel fornire con rapidità risposte semplici ed aggiornate: le ultime notizie, l'orario di un treno, o di un aereo, le pratiche per un documento o la ricetta di un piatto particolare, il mercato dei cambi o gli spettacoli teatrali, le condizioni del traffico o le tariffe di un hotel. Il VIDEOTEL si presenta inoltre come *fornitore di servizi*: l'utente può infatti trovare una ricca serie di offerte di vendita e ha la possibilità di procedere all'acquisto di merci e servizi, direttamente da casa o dall'ufficio, mediante il semplice uso del telecomando. Può, ad esempio, acquistare capi di abbigliamento, prenotare la camera in un albergo, un posto in aereo o un viaggio per le vacanze. Considerazioni analoghe valgono per le operazioni bancarie. Si può decidere previo ricorso a codici di identificazione, movimenti di somme tra i clienti di banca, visualizzare il proprio conto corrente, pagare bollette luce telefono e gas, gestire carte di credito, conoscere l'andamento del mercato azionario e delle materie prime, proporre mutui, fidi, prestiti e pagamenti rateali. Mano a mano che si estenderanno i collegamenti tra le varie banche nazionali e internazionali, le operazioni potranno superare i confini nazionali.

---

I FRATELLI PALOMBI EDITORI  
TRA PREZIOSISIMI CULTURALI  
E ATTUALITÀ

---





# Nuovo respiro alla cooperazione interuniversitaria

di Roberto De Antoniis

*La settima Conferenza Permanente sui Problemi Universitari tenutasi a Strasburgo dal 21 al 23 marzo 1984, nell'ambito del Consiglio d'Europa, ha avuto un'importanza che sicuramente va ben oltre le attività di «routine» della Conferenza stessa, perché alcune circostanze particolari ne hanno fatto, questa volta, l'appuntamento più importante per gli operatori del settore universitario dei paesi europei.*

*La Conferenza, infatti, si è tenuta proprio in un momento in cui, a Bruxelles, i Capi dei Governi dei paesi membri della CEE prendevano atto dell'«impasse» politica in cui si è venuta a trovare la Comunità che, in quest'anno 1984, ha indubbiamente subito una battuta d'arresto molto rilevante in tema di effettiva elaborazione politica. Tale situazione, di riflesso, contribuisce a dare, anche se in circostanze che sicuramente non avremmo auspicato, uno spazio molto più rilevante al Consiglio d'Europa come forum politico internazionale nell'ambito dei paesi europei. Questa circostanza, per così dire esterna alla vita del Consiglio d'Europa, non è però l'unica che, almeno per quanto riguarda il settore della politica universitaria, abbia caratterizzato l'importanza della Conferenza Permanente. Deve ricordarsi, infatti, che questa Conferenza ha anche fatto il punto, e ne era la sede naturale, sui risultati della conferenza «U 2000» che, nel novembre 1983 ha impostato, sempre sotto l'egida del Consiglio d'Europa, le linee di tendenza della collaborazione universitaria per i prossimi venti anni, cioè fino all'inizio degli anni duemila. L'importanza ed il successo che l'hanno caratterizzata sono stati una conferma diretta della vitalità della Conferenza Permanente sui Problemi Universitari che l'aveva promossa e che, in questa sua settima edizione, ne ha messo a punto alcuni temi prioritari da considerare nell'immediato futuro come base di partenza per la impostazione di politiche realmen-*

*te interessanti tutti i paesi europei, in vista di una più stretta e fattiva cooperazione universitaria.*

*Si è, innanzi tutto, focalizzata l'importanza, a breve termine, di un'analisi comparativa dell'organizzazione degli studi post-secondari nei vari paesi, dato che solo una analisi del genere può considerarsi strumento valido per far compiere concreti passi avanti ad una collaborazione tra le università dei vari paesi del Consiglio d'Europa, rispettandone l'autonomia organizzativa e le specifiche peculiarità didattiche e di ricerca scientifica. Sembra emergere sempre più chiaramente, infatti, l'esigenza di superare uno schema di collaborazione interuniversitaria che ha fino ad oggi privilegiato la ricerca di equivalenza e di riconoscimento formale degli studi seguiti nei vari atenei. Questa via si rivela sempre meno praticabile dato che le forzature che inevitabilmente si compiono percorrendola, nel tentativo di porre in essere artificiali omogeneizzazioni culturali, sono in ultima analisi di impaccio ad una concreta attività di collaborazione che tenda a realizzare veramente qualcosa di comune sia nel campo dell'insegnamento che della ricerca scientifica, senza però snaturare le peculiarità e le diversità culturali, anche profonde, esistenti nelle tradizioni accademiche delle università europee.*

*Un altro punto che si è individuato, come base di partenza per migliorare le capacità di impatto dell'istituzione universitaria sulla realtà socio-culturale che la esprime, è l'esigenza di una puntuale analisi delle esperienze di cooperazione regionale tra le università di paesi limitrofi. La linea di politica universitaria che si intende privilegiare con tale analisi è quella di rendere più aderente la realtà culturale specificamente espressa da una determinata istituzione universitaria, o da una rete di istituzioni universitarie, in un contesto geografico caratterizzato*

## I prossimi rendez-vous

### I convegni universitari

- 28/31 agosto 1984: VI Conferenza Internazionale sull'Istruzione Superiore, Università di Lancaster (Gran Bretagna).
- 9/12 settembre 1984: «Forward from U-2000», 1<sup>a</sup> Conferenza organizzata dall'Higher Education International, Università di York (Gran Bretagna).
- 25/28 settembre 1984: XIII Simposio internazionale sull'insegnamento dell'ingegneria: «Trasferimento tecnologico: cooperazione al servizio dell'uomo», Technische Fachhochschule di Berlino.
- 15/20 ottobre 1984: IV Settimana Residenziale di Studi Medievali sul tema: «L'origine dell'università e l'organizzazione del sapere», promossa dall'Officina di Studi Medievali di Palermo.

### I seminari internazionali del British Council

- 8/20 luglio 1984: «Il finanziamento delle università», Oxford.
- 26 agosto / 7 settembre 1984: «L'insegnamento efficiente nell'istruzione superiore», Exeter.
- 2/14 settembre 1984: «L'amministrazione delle università», Leeds.
- 9/21 settembre 1984: «Il futuro dell'istruzione superiore», Londra.

da tradizioni culturali comuni, anche se inquadrabile in realtà politiche diverse. È fuori di dubbio, infatti, che l'università possieda la caratteristica di essere in grado di stimolare attività di stretta collaborazione tra popolazioni appartenenti a Stati diversi, e quindi politicamente organizzate in modi diversi, ma che sono in grado, per tradizioni culturali comuni, di collaborare più fattivamente quando tali tradizioni vengano a costituire il fulcro di concrete attività interuniversitarie.

È stato poi individuato un terzo elemento di base per l'impostazione di una efficiente politica di collaborazione universitaria; e cioè lo studio delle relazioni tra ricerca scientifica universitaria e ricerca scientifica extrauniversitaria.

È innegabile, infatti, che il progresso scientifico della società attuale — società che si trova in una fase critica di passaggio tra un'impostazione che privilegia il settore industriale avanzato e quella che vedrà uno sviluppo determinante, si potrebbe anzi dire globalmente prioritario, del settore dell'informazione e dei servizi — sarà esclusivamente determinato da un coordinamento ottimale della ricerca scientifica che, mai come ora, non può prescindere dal perseguimento del migliore equilibrio del rapporto costi-benefici.

Se queste sono state le linee di tendenza prioritarie che la Conferenza Permanente sui Problemi Universitari ha individuato come temi emergenti di collaborazione interuniversitaria nell'ambito dei paesi aderenti al Consiglio d'Europa, non meno importante, sotto l'aspetto politico, è l'impostazione che si è data a due altri temi che hanno una valenza peculiare

in quanto costituiscono, da una parte, il punto di arrivo dell'elaborazione di un progetto da gran tempo impostato dalla Conferenza e, dall'altra la base di una collaborazione che si vuole instaurare con paesi al di fuori dell'area europea. Ci si riferisce, in particolare, alla messa a punto degli aspetti peculiari che dovrà avere la mobilità interuniversitaria tra i paesi del Consiglio d'Europa e all'impostazione di attività di cooperazione interuniversitaria tra l'Europa e i paesi dell'America Latina. Sul primo punto la Conferenza ha elaborato i temi che saranno oggetto di una riunione «ad hoc», da tenersi a Roma nel prossimo autunno, individuando tre argomenti prioritari: a) le misure per migliorare la mobilità accademica e per rimuovere gli ostacoli; b) le mobilità e l'istruzione «post-graduate»; c) la mobilità accademica in vista della cooperazione con il Terzo Mondo; sul secondo punto è individuata, in linea di massima, l'impostazione di un progetto di cooperazione con le università dei paesi dell'America Latina, affidato, in particolare all'Italia, alla Spagna ed al Portogallo e da sviluppare nei prossimi anni. La scelta di questi tre paesi è stata dettata dalle radici culturali neolatine che essi hanno, radici che sono comuni anche ai paesi dell'America centro-meridionale. Al di là di tali specifiche motivazioni è evidente, ad ogni modo, il respiro nuovo che il Consiglio d'Europa intende dare alle sue attività, di cooperazione interuniversitaria in una prospettiva di rivitalizzazione culturale del nostro continente, nel tentativo di recuperare uno spazio più ampio anche sul piano politico generale, spazio di cui l'Europa ha oggi più che mai bisogno.



a cura di Ida Mercuri e Guido Romano

## Giudizi di idoneità ad associato

### Incaricati ISEF

*TAR Emilia Romagna, sent. n. 384 del 23 luglio 1983*

Gli incaricati presso gli Istituti Superiori di educazione fisica non hanno titolo a partecipare ai giudizi di idoneità per associato in quanto la posizione giuridica da essi vantata non è tra quelle per le quali è prevista la stabilizzazione ex art. 4) L. 580/1973.

(Sugli incarichi ISEF e sulla loro stabilizzazione cfr. *TAR Lazio*, sez. I<sup>a</sup> 30 gennaio 1980 n. 165, riformato *CDS*, sez. VI<sup>a</sup>, 24.11.1981 n. 713).

In particolare vedasi poi, per gli aspetti di costituzionalità del problema, *TAR Lazio* 11 maggio 1983 n. 413, che ha sollevato dubbi in ordine alla mancata previsione degli incaricati ISEF tra gli aventi titolo all'inquadramento nel ruolo degli associati. (Cfr. *TAR Emilia Romagna*, sez. Bologna, del 25 marzo 1983 n. 138, che, in senso difforme ha rilevato come gli insegnanti stabilizzati siano soltanto quelli ai quali l'incarico è stato conferito con nulla osta ministeriale).

## Permanenza nell'incarico

*TAR Friuli Venezia Giulia, sent. 304 del 27 agosto 1983*

Nei giudizi di idoneità a profes-

sore associato la permanenza del rapporto di servizio costituisce, data la natura di concorso interno di tali giudizi, non soltanto requisito di ammissibilità al concorso stesso ma anche presupposto indispensabile per il successivo inquadramento in ruolo.

Con tale motivazione il tribunale ha dichiarato legittimo il provvedimento di diniego di inquadramento, quale professore associato, di docente già dichiarato decaduto dalla qualifica di assistente, per assunzione di altro servizio, prima che fosse disposto l'inquadramento anzidetto.

## Giudizi di idoneità a ricercatore

### Medici interni

*Corte dei Conti, sez. cont. Stato, sent. 1349 del 13 maggio 1983*

L'annosa questione riguardante l'ammissione dei medici interni al giudizio di idoneità a ricercatore è stata risolta dalla Sezione di Controllo della Corte dei Conti nel senso di escludere la possibilità di operare una interpretazione estensiva dell'art. 58 D.P.R. 382/80.

In conseguenza la sezione ha ritenuto che soltanto i medici interni, assunti con delibera motivata del Consiglio di Amministrazione, possono partecipare ai giudizi di idoneità, stante ap-

punto il tenore letterale dell'art. 58 e comunque l'intento del legislatore di voler porre dei limiti ben precisi all'inquadramento in ruolo di detto personale. Ciò senza dimenticare di contenere l'onere finanziario a carico del bilancio dello Stato e, nello stesso tempo, di evitare abusi ed incertezze.

## Assegno perequativo

### Personale non medico

*TAR Sardegna, sent. n. 319 del 24 giugno 1983*

Deve ritenersi identica la ratio della legge 1974/200 con quella del 1971/213 che ha previsto a favore del personale medico universitario, che svolgesse comunque attività assistenziale, un assegno perequativo. Afferma altresì il giudice che la Legge 200 nel prevedere l'assegno perequativo anche a favore del personale non medico, ha voluto superare la sussistente difformità retributiva rispetto al personale medico già provvisto di identica indennità.

Richiamando l'art. 85 della Legge 11 luglio 1980, n. 312, il tribunale chiarisce che l'erogazione sottende esclusivamente un collegamento funzionale con l'attività assistenziale, ma non anche, perché altrimenti incoerente, un semplice collegamento materiale con le strutture sanitarie.

Detta indennità si perde infatti in caso di trasferimenti ad uffici o servizi non preordinati ad attività assistenziale.

## Interessi moratori e rivalutazione monetaria

*TAR Lazio, sez. I, 358, 1984*

Il tribunale ha affermato che l'amministrazione non può essere condannata alla rivalutazione monetaria quando il mancato adempimento trova fondamento in precise norme di legge che non lasciano alcuna valutazione discrezionale, ma anzi impongono comportamenti vincolanti, la cui elusione fa nascere responsabilità per i funzionari. *Cfr. al contrario, TAR Lazio, sez. III, n. 116 dell'1.2.1982, il quale, senza risparmiare strali ai giudici della Corte Costituzionale (sent. n. 71 del 26 maggio 1981) che ha di recente reiterato la risposta negativa al dubbio di legittimità costituzionale dell'inapplicabilità ai pubblici dipendenti dell'art. 429 c.p.c., ha affermato l'obbligo della rivalutazione monetaria sul rilievo: 1) del carattere di sostentamento della retribuzione, che esclude che al creditore insoddisfatto possa essere richiesta la prova specifica del pregiudizio; 2) dell'esistenza d'una presunzione di responsabilità a carico della p.a.*

Detta sentenza si uniforma, anche se con diversa motivazione, alle statuizioni dell'adunanza plenaria contenute nella *decisione n. 7 del 30.10.1981*.

## Regolamento di giurisdizione

*Corte di Cassazione, sez. civ. sent. 5063 del 22 luglio 1983*

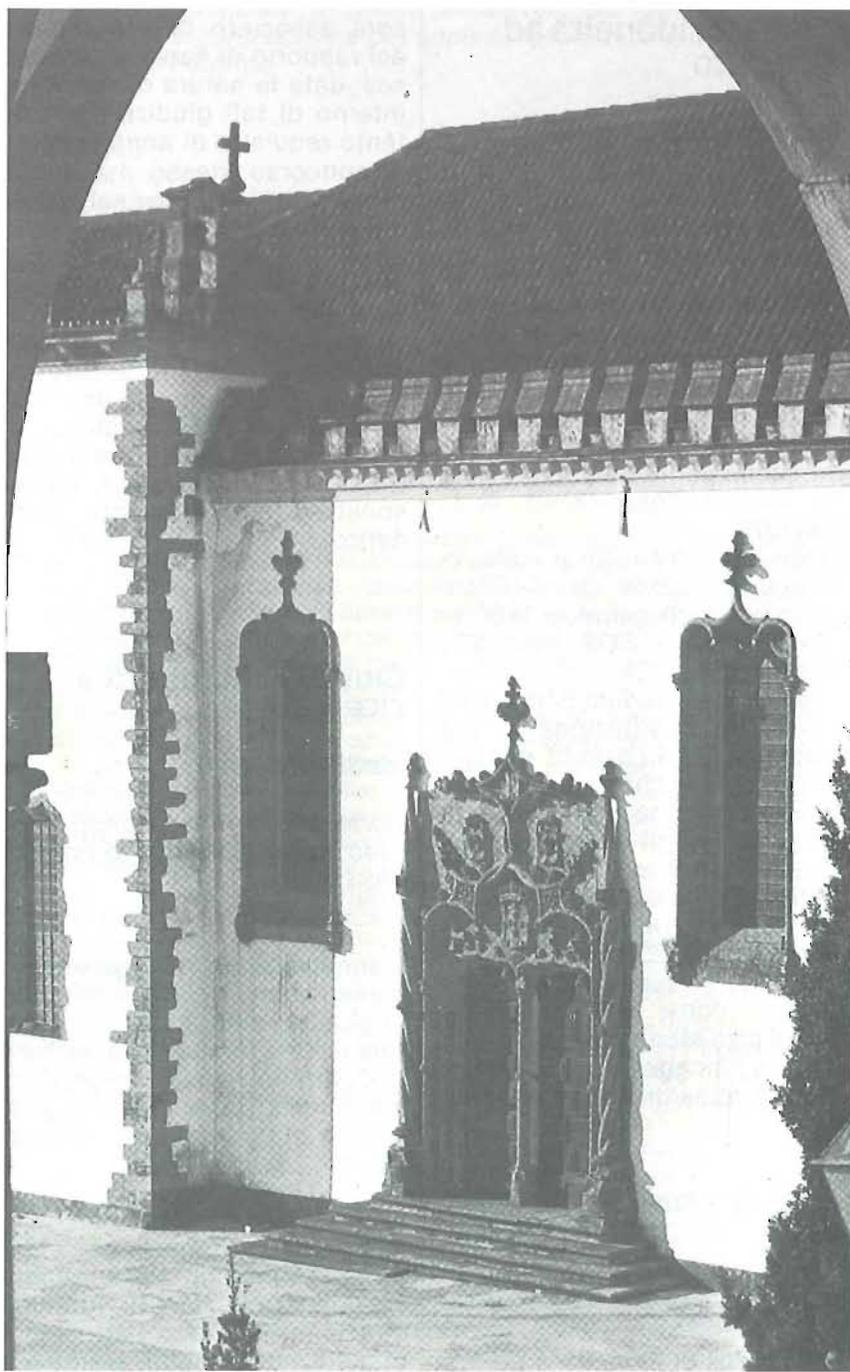
La sentenza è di notevole interesse in quanto affronta non solo la questione dell'impugnabilità delle ordinanze cautelari, ma anche quella dell'ammissibilità di proporre il regolamento di giurisdizione con riferimento

alla sola fase cautelare e limitatamente ad essa.

Attraverso una puntuale ricognizione giurisdizionale, le sezioni unite pervengono alla conclusione che non è possibile contestare la giurisdizione in relazione al giudice cautelare e riconoscerla invece al giudice di merito, atteso il rapporto di strumentalità esistente tra il provvedimento cautelare e quello definitivo. La Corte di Cassazione ha invece preso in esame la proble-

matica dell'invasione, da parte del giudice cautelare, della sfera di competenza riservata alla autorità amministrativa, ritenendola ammissibile, ma negandone la fondatezza.

La questione sottoposta alla Corte di Cassazione era se, con l'ordinanza di sospensione e di ammissione con riserva del concorrente escluso, il tribunale fosse incorso in un eccesso di potere sostituendosi di fatto alla amministrazione.





## Il patrimonio delle università dal punto di vista fiscale

di Raffaele Siani

A prima vista, e per i non addetti ai lavori, potrebbe sembrare che il «patrimonio» delle università (naturalmente il patrimonio immobiliare destinato all'attività «didattica» ed alla «ricerca scientifica») non sia soggetto all'IRPEG (imposta sul reddito delle persone giuridiche, «nata» dall'1.1.1974 - DPR 29.9.1973 n. 598 e successive modificazioni) ed all'ILOR (imposta locale sui redditi, «nata» dall'1.1.1974 - DPR 29.9.1973 n. 599 e successive modificazioni).

Infatti, se consideriamo i contribuenti soggetti all'IRPEG e quindi il «Mod. 760» e da quali persone deve essere utilizzato, notiamo che sono quattro le categorie di soggetti elencate nell'art. 2 del DPR 29.9.1973 n. 598 e cioè:

1) società di capitali (s.p.a. - in accomandita per azioni - a r.l. - cooperative e di mutua assicurazione);

2) enti commerciali equiparati alle società di capitali (enti pubblici e privati che hanno per oggetto esclusivo o principale l'esercizio di attività commerciali);

3) enti non commerciali (enti pubblici e privati che non hanno per oggetto esclusivo o principale l'esercizio di attività commerciale);

4) società ed enti non residenti in Italia (società di ogni tipo ed enti commerciali e non commerciali che non hanno nel territorio dello Stato né la sede legale o amministrativa né l'oggetto principale dell'attività).

### **Chiarimenti ministeriali**

Da ciò si dovrebbe desumere che le università con patrimonio immobiliare destinato alla «didattica» ed alla «ricerca scientifica» siano esonerate dalla compilazione del Mod. 760 e quindi dal pagamento dell'IRPEG e dell'ILOR. Ma non è così perché il Ministero delle Finanze, il Ministero della Pubblica Istruzione e la legge 2.8.1982 n. 512 hanno chiarito quanto segue:

*Risoluzione 10/251 del 7.4.1976 (Ministero delle Finanze — Direzione Generale delle Imposte)*

Il predetto Ministero non ritiene di poter condividere il punto di

vista dell'Università degli Studi di Ferrara secondo cui le università non rientrerebbero tra i soggetti passivi dell'IRPEG. Non sembra infatti che si possa escludere aprioristicamente dalla sfera di applicazione di detta imposta un soggetto per il solo fatto che lo stesso, istituzionalmente, persegue fini di pubblica utilità, diretti cioè a soddisfare interessi collettivi. Con l'art. 2, lettera C del DPR 29.9.1973 n. 598, il legislatore ha inteso assoggettare all'imposta IRPEG tutti gli enti pubblici e privati di cui alla lettera b) che non hanno per oggetto esclusivo o principale l'esercizio di attività commerciale (ma che dette attività svolgono solo occasionalmente) o che non esplicano alcuna attività commerciale (ma che sono titolari di altri redditi di fabbricati, terreni, capitali). Che il legislatore abbia inteso assoggettare a tale imposta anche gli enti che non esplicano istituzionalmente alcuna attività commerciale, lo si deduce chiaramente sia dall'intestazione del titolo III (enti non commerciali) sia dall'art. 19 del DPR

n. 598 nel quale viene precisato che per gli enti di cui trattasi, «il reddito complessivo imponibile è formato dai redditi fondiari o di natura fondiaria, dai redditi derivanti dall'esercizio anche occasionale di attività commerciali, ovunque prodotti ed indipendentemente dalla loro destinazione».

*Risoluzione 10/772 del 7.4.1976 (Ministero delle Finanze - Direzione Generale delle Imposte)*

Il Ministero predetto esprime l'avviso che le università, le Opere universitarie, le Fondazioni, ecc. sono soggetti autonomi di imposta ai fini dell'IRPEG per l'attività istituzionale e per quelle di fatto svolte, rientrano tra gli enti non commerciabili di cui all'art. 2 lettera c) del DPR 29.9.1973 n. 598 e come tali soggetti alle discipline dettate dal titolo III dello stesso decreto e dal DPR 29.9.73 n. 600 quali risultano dalle integrazioni e modificazioni introdotte dal DPR 28.3.1975 n. 60 e legge 2.12.1975 n. 576.

*La circolare n. 347 del 29.12.1980 prot. n. 7377 del Ministero della Pubblica Istruzione — Direzione Generale per l'Istruzione Universitaria — avente per oggetto applicazione art. 5 del DPR 29.9.1973 n. 601 — Beni immobili concessi dallo Stato alle università in uso gratuito — chiarisce che il beneficio esonerativo si renderà applicabile ove risulti, accertato in catasto, che i beni immobili sono di proprietà del demanio dello Stato e in uso all'Ateneo.*

*La legge 2.8.1982 n. 512 ha aggiunto un art. 5 bis al DPR 29.9.1973 n. 601 «Non concorrono alla formazione del reddito imponibile ai fini dell'IRPEF, IRPEG ed ILOR i redditi catastali degli immobili totalmente adibiti a sedi, aperte al pubblico, di musei, biblioteche, archivi, cine-teche, emeroteche statali, di privati, di enti pubblici, di istituzioni e fondazioni, quando al possessore non derivi alcun reddito dalla utilizzazione dell'immobile — ed inoltre i parchi ed i giardini che siano aperti al pubblico o la cui conservazione sia riconosciuta dal Ministero per i Beni Culturali».*

## Gli obblighi delle università

Quindi anche le università sono obbligate a compilare per quanto riguarda il «patrimonio immobiliare» destinato alla «didattica» ed alla «ricerca scientifica» il Mod. 760 ed in particolare i quadri E (per i terreni), F (per i fabbricati), M/B per la liquidazione delle imposte.

Per il quadro E, l'imponibile per l'IRPEG e per l'ILOR è dato dal reddito «dominicale» ed «agrario» per il coefficiente di aggiornamento stabilito, per il biennio, con legge.

I terreni sono tassati al 30% dell'imponibile (sia per l'IRPEG che per l'ILOR) quando trattasi di terreni «non coltivati» né concessi in affitto.

Per il quadro F, l'imponibile è dato dalla rendita catastale per i vari coefficienti di aggiornamento in relazione alla destinazione dei fabbricati (ordinaria, speciale, particolare) stabiliti, anno per anno, con legge. Per l'IRPEG vi è riduzione per le università al 50% in base all'art. 6 del DPR 29.9.1973 n. 601, lett. G) trattandosi di un beneficio concesso dalla norma agli istituti di istruzione ed agli istituti di studio e sperimentazione di interesse generale. (Se l'università dovesse avere anche fabbricati dati in affitto l'imponibile è dato dal reddito annuale meno il 25% per le spese di manutenzione).

Ai fini dell'ILOR, invece, vi può essere esenzione venticinquennale per i fabbricati non di lusso di «nuova» costruzione.

Il quadro M/B riassume gli imponibili dei quadri E ed F ai fini della determinazione dell'importo da versare — dopo aver detratto l'acconto — per l'IRPEG e per l'ILOR.

## I termini di pagamento

I termini per il pagamento dell'IRPEG e dell'ILOR sono:

30/XI - versamento acconto nella misura del 92% per l'IRPEG e per l'ILOR + 8% dell'ILOR, quale addizionale (legge 9.2.1982 n. 29) pagata per l'anno precedente.

Saldo - entro un mese dalla data

di approvazione del bilancio e, se non è approvato; entro un mese dalla scadenza del termine stesso (V. risoluzione n. 11/264 del 28.3.975) della Direzione Generale delle Imposte — Ministero delle Finanze).

L'INVIM (imposta sull'incremento di valore degli immobili entrata in vigore dall'1.1.1973 - DPR 26.10.1972 n. 643 e successive modifiche) non colpisce invece per decennio gli immobili appartenenti allo Stato, alle Regioni, alle Province, ai Comuni, agli enti ad attività culturali, ecc. quindi anche gli immobili appartenenti alle università.

Anche per la SOCOF (Sovrimposta comunale sui fabbricati) l'art. 20, 8° comma del D.L. 28.2.1983 n. 55 precisa che sono esenti dalla predetta imposta, tra l'altro, gli istituti di istruzione e gli istituti di studio e sperimentazione di interesse generale che non hanno fine di lucro, ecc. quindi anche le università.

## Una interpretazione troppo restrittiva

In conclusione, sul «patrimonio immobiliare» destinato all'«attività didattica» e alla «ricerca scientifica» delle università viene corrisposta l'IRPEG e l'ILOR, *in base ad una interpretazione restrittiva del Ministero delle Finanze* (la circolare del Ministero Pubblica Istruzione n. 347/80 riguarda gli immobili di proprietà del demanio dello Stato in uso all'Ateneo e la legge n. 512/82 parla di musei, biblioteche, ecc.) senza che vi sia una norma specifica, mentre sono escluse la SOCOF e l'INVIM data l'esplicita dizione della legge.

Una più corretta interpretazione della legge, ovvero una nuova legge interpretativa dovrebbe portare anche all'esenzione del «patrimonio immobiliare» per le attività didattiche e di ricerca scientifica delle università dall'IRPEG e dall'ILOR, trattandosi per lo Stato di una normale «partita di giro», fermo restando l'obbligo da parte dell'amministrazione universitaria di presentare la relativa dichiarazione (mod. 760).



## Consiglio d'Europa: corsi intensivi europei di 3° ciclo destinati a laureati, ricercatori, specialisti

*Circolare informativa n. 948 del 7.5.84*

*Ministero della Pubblica Istruzione -  
Direzione Generale per l'Istruzione  
Universitaria, Div. VI, Sez. I*

Si porta a conoscenza che il Consiglio d'Europa nell'ambito delle attività intraprese per favorire una più intensa cooperazione interuniversitaria europea, organizzerà anche nel 1984 alcuni corsi intensivi europei destinati a laureati, ricercatori e specialisti delle varie discipline considerate.

Nel fornire gli essenziali elementi informativi, si precisa che gli interessati dovranno inviare la domanda di partecipazione direttamente ai coordinatori dei corsi e per conoscenza al «Conseil d'Europe - Secrétariat Générale Enseignement Supérieur et Recherche Strasbourg (France), cui potranno rivolgersi per ulteriori informazioni.

I prescelti saranno preventivamente avvisati dagli organizzatori. Lingua di lavoro per tutti i corsi sarà l'inglese, per i corsi di cui ai punti 1) e 2), sarà possibile scegliere tra l'inglese e il francese; le spese di viaggio, soggiorno ed iscrizione saranno a carico dei partecipanti.

Si comunica, altresì, che le istituzioni interessate, nonché i singoli specialisti e ricercatori sono invitati ad inviare al suindicato indirizzo del Consiglio d'Europa proposte — di elevato livello scientifico, a carattere preferibilmente pluridisciplinare e capaci di rivestire interesse anche per altri paesi europei — in merito a nuovi temi da approfondire negli anni futuri.

1) Il corso intensivo «Studio dello sport», avrà luogo presso il «Sunderland Polytechnic» (UK) dal 9 al 13 luglio 1984.

**Obiettivi:** scambio di informazioni sugli studi compiuti in materia, esame dei problemi relativi alla pianificazione degli studi, sviluppo dei programmi dei corsi adattati all'evoluzione sociale.

**Partecipanti:** professori, ricercatori, studenti e rappresentanti degli ambienti professionali che si interessano dello scambio degli sports.

**Coordinatore:** Prof. Joan A. Harrison, Head of Department of Physical Education and Creative Studies, Sunderland Polytechnic, Hammerton Hall, Gray Road, Sunderland SR3 7 EE.

2) Il corso «Archeologia Subacquea» avrà luogo a Pylos (GR) dal 26 agosto al 9 settembre 1984.

**Obiettivi:** esame dei problemi di localizzazione, esplorazione, protezione e restauro dei reperti archeologici reperiti nei fondali acquatici.

**Partecipanti:** archeologi desiderosi di acquisire un'esperienza sui problemi legati al settore.

**Coordinatore:** Dr. G. Papathanassopoulos, Ephore archéologie subaquatique, 58, Rue Omirou, Athènes (134), Grèce.

3) Il corso «Igiene pubblica veterinaria nelle calamità», avrà luogo presso l'Istituto Superiore di Sanità a Roma.

**Obiettivi:** formazione personale specializzato.

**Partecipanti:** docenti e coordinatori della sanità pubblica veterinaria

**Coordinatori:** Prof. A. Mantovani, Istituto Superiore di Sanità, Viale Regina Elena 299, 00161 Roma; Prof. M.F. Lechat, Centre de Recherche sur l'Epidémiologie des désastres, Ecole de Santé Publique, Université Catholique de Louvain, Clos Chapelle aux Champs, 30, B 1200 Bruxelles.

4) Il corso «Modelli di membrane biologiche» Bruges (B) avrà luogo nel 1985.

**Obiettivi:** il corso assicurerà un'interfaccia studenti-scienziati impegnati nella ricerca fondamentale e applicata.

**Partecipanti:** studenti, docenti, ricercatori nel settore biologico, fisico e medico.

**Coordinatore:** Prof. J.H. Ruysschaert, Université Libre de Bruxelles, Faculté des Sciences, Campus Plaine, Accès 5 Boulevard du Triomphe, 1050 Bruxelles (B).

5) Il corso «Gli 'excitons' nei cristalli e nei sistemi viventi» avrà luogo presso il Consiglio d'Europa a Strasburgo nell'autunno 1984.

**Obiettivi:** esame dei risultati delle ricerche recenti e loro possibile utilizzazione nell'insegnamento superiore.

**Partecipanti:** Specialisti di tale settore di ricerca.

**Coordinatore:** Prof. Nikitine, Université Louis Pasteur, Laboratoire de Spectroscopie, Institut de Physique, 3, Rue de l'Université, Strasbourg (F).

6) Il Corso «Metrologia ottica» avrà luogo

a Povoa de Varzin dal 6 al 18 agosto 1984.

**Obiettivi:** sintesi delle recenti ricerche effettuate in tale settore che ha conosciuto notevoli sviluppi («laser» - fibre ottiche, ecc.).

**Partecipanti:** specialisti di diverse discipline desiderosi di utilizzare i metodi della metrologia ottica moderna.

**Coordinatore:** Prof. O.D.D. Soares, Laboratorio de Fisica, Faculdade de ciencias, 4000 Porto, Portugal.

7) Il Corso «Bioelettrochimica: fenomeni delle membrane» avrà luogo presso il Centro E. Majorana ad Erice il 15 novembre 1984.

**Obiettivi:** corso avanzato sugli aspetti bioelettrochimici delle membrane.

**Partecipanti:** ricercatori e laureati aventi conoscenze particolari in biologia, fisica e chimica.

**Coordinatori:** Prof. G. Milazzo, Piazza G. Verdi, 9 - 00198 Roma; Prof. M. Blank, College of Physicians and Surgeons, Columbia University, Department of Physiology, 630 West 168th Street, New York NY 10032 (USA).

8) Il corso «Informatica - Cern» avrà luogo a Paradò «Costa Brava» Aiguablava, Catalunya (E) - dal 9 al 22 settembre 1984.

**Obiettivi:** informatica e applicazione alla fisica delle particelle.

**Coordinatore:** Mrs Ingrid Barnett, Scientific Conference Secretariat CERN - CH - 1211 Genève 23.

9) Il corso «Previsione in tempi reali della portata dei corsi d'acqua» avrà luogo a Wageningen (NL) dal 16 al 28 luglio 1984.

**Obiettivi:** effetti delle previsioni meteorologiche.

**Partecipanti:** laureati, docenti, professionisti.

**Coordinatore:** Dr. D.A. Kraijenhoff - Department of Hydraulics and Catchment Hydrology, Agricultural University of Wageningen (NL).

10) Il corso «Trattamento dei segnali multidimensionali e analisi delle forme» avrà luogo presso l'Università di Strathclyde (UK) dal 20 al 31 agosto 1984.

**Obiettivi:** messa a punto delle ricerche finora effettuate in materia e identificazione nuove aree di studio.

**Partecipanti:** docenti universitari e ricercatori che operano in tale settore.

**Coordinatore:** Prof. T.S. Durrani, Department of Electronics and Electrical Engineering, University of Strathclyde, George Street, Glasgow GL 1XW, UK.

11) Il corso «applicazioni delle teledete-

zioni al genio civile», avrà luogo presso l'Università di Dundee (UK) in periodo non precisato.

**Obiettivi:** dimostrazione dell'applicabilità di tali principi all'insegnamento e al settore della protezione dell'ambiente.

**Partecipanti:** laureati, giovani ricercatori, ingegneri.

**Coordinatore:** Prof. A.P. Cracknell, Carnegie Laboratory of Physics, University of Dundee, Dundee DD1 4HN, Scotland (UK).

12) Il corso «Aspetti biologici della piscicoltura: tecniche di allevamento» avrà luogo in Italia nel 1985, in collaborazione con la FAO, periodo non meglio precisato.

**Obiettivi:** approfondimento differenti aspetti scientifici delle tecniche di allevamento.

**Partecipanti:** laureati occupati professionalmente nel settore.

**Coordinatore:** Prof. C. Agius (UK).

13) Il Corso «Gestione delle zone costiere in relazione con le risorse marine viventi» avrà luogo a Bodo (Paesi Bassi) nel 1985/86.

**Obiettivi:** formazione ad alto livello e diffusione informazioni necessarie a coloro che dispongono di poteri decisionali in materia.

**Partecipanti:** docenti e laureati.

**Coordinatore:** Prof. Stig Skreslet, Nordland Regional College Fisheries Division, P.O. Box 309, n. 8001 Bodo.

14) Il Corso «Malattie dei pesci di allevamento (ivi compresi molluschi e crostacei) in Europa» avrà luogo presso l'Institut d'Aquaculture, Université de Stirling (Regno Unito) nel giugno 1984.

**Obiettivi:** fornire a biologi e veterinari conoscenze avanzate in proposito. Al termine del corso verrà rilasciato un attestato di partecipazione.

**Partecipanti:** veterinari e biologi.

**Coordinatore:** Dr. R.H. Richards, Institute of Aquaculture University of Stirling, Stirling FK9 4L1, Scotland (UK).

15) Il corso «Modelli e gestione dei sistemi marini» avrà luogo presso l'Université de Liège (Belgio) 1984 (mese non precisato).

**Obiettivi:** scambio di informazioni su tale complessa problematica che abbraccia complicate interazioni di elementi fisici, biologici, chimici e geologici.

**Partecipanti:** laureati ed esperti nel settore.

**Coordinatore:** Prof. A. Disteche, Université de Liège, B, Liège.

16) Il corso «Valutazione dei criteri per la gestione dei sistemi di estuario» avrà

luogo presso l'Università di Southampton (Regno Unito) 1985 (mese non precisato).

**Obiettivi:** scambio di informazioni tra specialisti del settore in merito alle influenze di carattere ecologico, alle differenze legislative sulla materia, registrate nei paesi europei.

**Partecipanti:** responsabili della gestione ambientale, ricercatori, amministratori, ingegneri.

**Coordinatore:** Prof. A.P.M. Lockwood, Dept of Oceanography, University of Southampton, Hampshire 509 5NH (UK).

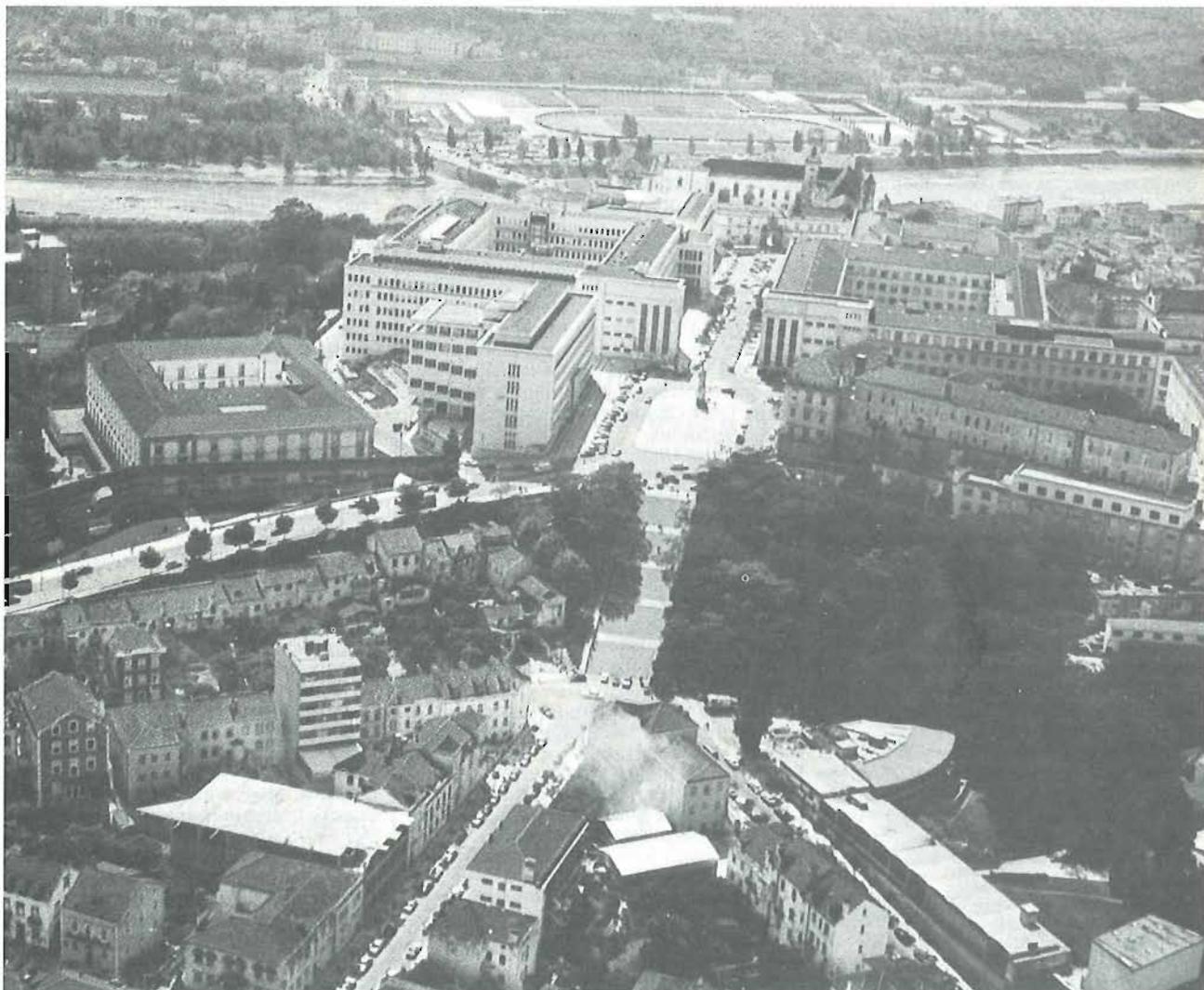
17) Il corso «Conoscenza e gestione della frangia litoranea e del 'Plateau' continentale» avrà luogo presso l'Institut de géologie du Bassin d'Aquitaine (IGBA) Talence (Francia) 1985 (mese non precisato).

**Obiettivi:** formazione di specialisti del settore.

**Partecipanti:** laureati interessati alla materia.

**Coordinatore:** M.M. Vigneau, Directeur, Institut de géologie du Bassin d'Aquitaine, 351, Cours de la libération, Université de Bordeaux I, F 33405 Talence.

Il Direttore Generale





## LIBRI

**Il lavoro del laureato. Guida alle professioni post-universitarie**  
di Fabrizio Ferragni e Raffaello Masci  
Zanichelli, Bologna, 1984, pp. VIII-220,  
L. 12.000

Ferragni e Masci hanno scritto un'eccezionale guida per tutti quei «job hunters» che frequentano, numerosi, le scuole superiori e le università e che vogliono scansare la disoccupazione «ad alto rischio». Chi osserva con un po' di attenzione il mercato dei «media» scolastici, può rilevare negli ultimi anni una marcata enfasi sui temi dell'orientamento o del passaggio scuola-lavoro ed una lievitazione di guide e pubblicazioni informative sulle scelte scolastiche e professionali. Stimerei in alcune centinaia l'anno ed in alcuni milioni di copie le guide informative pubblicate da enti locali, distretti scolastici, centri di orientamento, editori, mirate ad una approfondita conoscenza dei percorsi formativi e professionali. Questo fenomeno non è limitato all'Italia ma è condiviso da tutti i paesi ad economia avanzata. Un esempio per tutti è il recente «Le Salon de l'Étudiant», la grande esposizione parigina di sussidi e progetti rivolti agli studenti: informazione e orientamento vi dominano con il ricorso ai «media» ed alle tecnologie informative più sofisticate. Il mondo adulto delle professioni e delle università lancia ai giovani un messaggio: costruire la professionalità significa ricorrere sempre meno all'esperienza e sempre più alla conoscenza.

Le ragioni dell'ampia diffusione di queste guide ed anche del loro «successo» presso il pubblico, vanno probabilmente individuate in un clima culturale diffuso nelle famiglie che ha reagito all'intensificarsi dei «segnali» sul rischio di disoccupazione giovanile (ed in taluni casi, di disoccupazione intellettuale) attraverso il frantumarsi dei moti e comportamenti collettivi e la maggiore personalizzazione dei percorsi formativi e

professionali. L'antidoto alla disoccupazione viene cioè costruito in strategie individualizzate, ottimizzando il profilo personale dello studente. Ciò richiede una informazione approfondita, personalizzata, allargata, oltre che ai percorsi formativi tradizionali, anche alla qualità dei curricula, alle nuove tipologie corsuali (meglio se professionalizzanti), alle modalità della transizione scuola-lavoro, ai servizi del diritto allo studio.

Accanto a questa motivazione culturale del diffondersi delle «guide», vi è una ragione che attiene ai soggetti promotori della pubblicazione di sussidi informativi. Si potrebbe definire tale interesse come «illuministico» o forse «enciclopedico»: è cioè il bisogno di documentare una realtà formativa e professionale che si caratterizza per l'innovazione, l'esplorazione di nuovi settori, la sofisticazione dell'offerta formativa, la capillarità di presenza territoriale, la pluralità degli organismi promotori.

Si può osservare che ormai nella produzione di guide per l'orientamento si sono succedute già diverse «generazioni». La «prima generazione» di guide fu quella (tuttora permanente ed utile) delle cosiddette «pagine gialle» dell'orientamento, ovvero di cataloghi ragionati di scuole, corsi ed altre opportunità formative presenti nel territorio.

Per ovviare ai limiti di «lettura» di tali guide (dalle quali lo studente si limitava spesso a selezionare la sola informazione che lo interessava, venendosi così a perdere la funzione informativa-orientativa dell'insieme) si passò ad un nuovo tipo di guida (la «seconda generazione») che utilizzava come chiave di lettura e di accesso all'informazione, l'«area professionale», in genere tripartita tra agricoltura, industria e servizi oppure articolata sulla tipologia dei settori professionali utilizzata dalle regioni per ordinare i corsi di formazione professionale.

Siamo oggi ad una fase ulteriore di sviluppo della politica informativa sull'orientamento (guide della «terza generazione»): la produzione si è largamente articolata sia dal punto di vista del «medium» utilizzato (giornale, volume, audiovisivo, schedario, gioco, televisione, diario, computer, ecc.), sia dal punto di vista dei contenuti.

Ne risulta, in complesso, una politica informativa sempre più «mirata» su utenze e su bisogni informativi specifici.

La produzione informativa-orientativa italiana tende quindi a seguire le strade di sviluppo già percorse all'estero, dove i sistemi informativi godono già di un'ampia sperimentazione e strutturazione.

La prima parte della guida di Ferragni e Masci, sotto il titolo di «una scelta per la vita» descrive, nella forma rapida e asciutta del giornalista, l'attuale panorama degli sbocchi professionali dei laureati ed il background accademico in trasformazione, con un'utile sottolineatura sul metodo dello studio universitario.

La seconda parte, «74 lauree, centinaia di professioni», esplora in undici capitoli le specifiche potenzialità professionali presenti nei corsi universitari con un efficace mix di realismo espositivo e di accurata documentazione sulle più recenti ricerche in materia.

La terza parte contiene gli apparati documentari con l'elenco dei centri di orientamento, delle borse di studio concesse a universitari, le guide informative esistenti e la bibliografia.

Carlo Finocchietti

**Pour sauver l'Université**  
di Laurent Schwartz  
Editions du Seuil, Paris, 1983, pp. 132

Per spezzare una lancia a favore della qualità della cultura e della ricerca universitaria, l'illustre matematico Laurent Schwartz si inserisce con questo *pamphlet* nel vivace dibattito di forze politiche e culturali che ha accompagnato l'iter parlamentare della riforma dell'istruzione superiore francese promossa dal Ministro Savary. (Cfr. Universitas, n. 11, p. 45).

Si tratta di una critica pungente, a volte spietata, ma sempre costruttiva, che indirizza i suoi strali non tanto contro gli obiettivi di fondo della riforma, quanto contro la demagogia egualitarista che, secondo Schwartz, ne ha caratterizzato gli strumenti di attuazione. Degno di nota è il fatto che egli non è una voce isolata, ma ha riunito intorno a sé una fitta schiera di cattedratici nell'associazione «Qualité de la science française», il cui manifesto è pubblicato in appendice al volume. Ancora più notevole è il fatto che non si tratta del solito «baro-

ne» che si leva a difesa dei propri privilegi di casta. L'ardore non nasconde le sue simpatie per la «gauche», di cui ha appoggiato l'ascesa al potere. Si dichiara fautore di una autentica democratizzazione degli studi superiori e ciò, a suo dire, significa opporsi all'appiattimento qualitativo derivato dalle ideologie sessantottesche, privilegiando invece la professionalità e la competenza. Un discorso che, se provenisse da un altro pulpito, sarebbe sicuramente bollato come biecamente retrivo. Ma vediamo nel suo sviluppo.

La prima metà del libro, con i due capitoli «Pour la sélection» e «Organiser la sélection», è interamente dedicata a sostenere l'idea, solo in apparenza paradossale, che la democrazia nell'università va promossa attraverso la selezione. Esistono, sostiene l'autore, due tipi di selezione: quella dell'insuccesso e quella dell'orientamento. La prima, che di fatto vige in Francia, è la più traumatica, giacché permette a masse ingenti di giovani l'accesso agli studi superiori, senza che esista la possibilità di seguirli adeguatamente. Buona parte di essi, in particolare coloro che sono socialmente più deboli, abbandoneranno l'università dopo i primi insuccessi, senza aver conseguito nessuna qualifica o formazione professionale, ma solo uno spreco di risorse economiche e intellettuali.

La selezione-orientamento, che va esercitata ad ogni livello dall'inizio alla fine del ciclo universitario, consente invece l'ascesa sociale dei giovani meno abili più dotati e ottiene l'effetto di una maggiore responsabilizzazione sia del corpo docente che degli alunni. La Francia, però, insieme all'Italia, è la sola potenza industriale ad avere l'accesso all'università completamente liberalizzato. Non si tratta di erigere barriere o di ritornare ad una università di élite. Si tratta solo di rilevare e rivelare le attitudini dei giovani e avviare alla ricerca, all'insegnamento, alle professioni chi mostra di possederne i requisiti specifici.

Il modello a cui Schwartz si richiama in prevalenza è quello dell'università statunitense, che attualmente è senza dubbio ai vertici della ricerca e della tecnologia. Tale sistema non è immune da difetti e non è ovviamente applicabile pari pari al di qua dell'Atlantico, anche per la rigidità e la centralizzazione tipiche dell'università francese. Eppure esso opera un tipo di selezione dinamica che non manca di suscitare interesse: innanzi tutto esiste una differenziazione tra le università, determinata da una graduatoria nazionale, il che provoca competitività tra le varie istituzioni ed è quindi garanzia di qualità. Solo ai migliori studenti è consentito l'accesso alle migliori università, ma questa selezione non significa eliminazione, perché la legge prescrive che in ogni Stato ogni diplomato possa trovare posto in una università. Tale selezione non è nemmeno irreversibile, perché anche negli anni successivi uno studente può concorrere per l'accesso ai migliori istituti universitari.

Non si tratta, afferma l'autore, di idealizzare un sistema realizzato in un contesto socio-culturale troppo diverso da

quello francese, ma di iniziare a introdurre i correttivi che permettano all'università di divenire più elastica e competitiva. Si tratta di *organizzare la selezione, cioè l'orientamento degli studenti*: dopo aver garantito a ogni studente che si potrà iscrivere ad una università quale che sia, bisogna introdurre una selezione all'accesso di ogni ciclo di studi e favorire la mobilità degli studenti tra le diverse università e corsi di laurea, abbattendo la settorializzazione esistente. Un'altra premessa necessaria di tale sistema è una maggiore professionalizzazione degli studi fin dal primo ciclo, così da facilitare a chi non prosegue l'accesso a una professione. Un procedimento elitario? Senza dubbio, risponde Schwartz, ma certamente meno ingiusto di quello attuale, fondato solo sulla casualità e sul rischio.

Successivamente Schwartz passa ad esaminare il caso tutto francese delle *Grandes Ecoles*, difendendone la validità contro le proposte demagogiche di chi le vorrebbe abolire perché selettive e classiste. Per allargare la base sociale di provenienza degli studenti delle *Grandes Ecoles* propone che anche l'università entri nella competizione, creando corsi per l'ammissione ad esse. Peraltro le *Grandes Ecoles*, praticando una selezione orientativa dall'inizio alla fine del corso e non unicamente al termine del primo biennio, migliorerebbero la qualità dello studio e dell'insegnamento. Altri miglioramenti da apportare al sistema dell'insegnamento superiore francese delle *Grandes Ecoles*, consistono nell'accrescere la qualità degli insegnanti, abbattendo le barriere amministrative esistenti tra la carriera docente nelle due tipologie parallele ed inoltre nel potenziare la ricerca, assai carente anche nei migliori istituti. Nel IV capitolo, intitolato «Contre le collègue unique», se da un lato l'autore riconosce come valida l'esigenza di aprire l'università alle componenti sociali e produttive, sostenuta dalla legge Savary, dall'altro si oppone all'attuazione da essa data a questo principio: egli sostiene che negli organismi tecnici che regolano la didattica e la ricerca va privilegiato il ruolo di chi è più competente in materia. Invece, eleggendo mediante un collegio unico i rappresentanti dei docenti, senza distinguere gli ordinari, gli assistenti e i ricercatori, l'esperienza e la competenza professionale risultano mortificate. Schwartz teme che il collegio unico sia il primo passo verso l'istituzione del ruolo unico dei docenti, in cui gli scatti di carriera avverrebbero solo per anzianità. Ciò sarebbe letale, a suo parere, sia per la didattica, che si ridurrebbe a una funzione burocratica e ripetitiva, sia per la ricerca, per la quale verrebbero a mancare sia gli stimoli che il tempo, che si vorrebbe fosse dedicato fin dai primi anni di carriera all'insegnamento. Egli propone, invece, di introdurre un sistema di valutazione anche per i docenti, in modo da poter calibrare sulle capacità e sul rendimento di ognuno il tempo da dedicare rispettivamente alla didattica e alla ricerca.

«Minacce sulla ricerca» (così si intitola l'ultimo capitolo) provengono anche dal

rischio che si riducano i finanziamenti dedicati ad essa, adducendo a pretesto la crisi economica. Ciò sarebbe un grave errore, giacché la qualità della ricerca è strettamente connessa con la competitività economica di un paese. Infine, come già aveva indicato a proposito del rapporto università — *Grandes Ecoles*, Schwartz auspica una più stretta collaborazione e coordinamento amministrativo, soprattutto per ciò che riguarda la mobilità del personale, tra università e CNRS.

Il capitolo conclusivo del libro termina con le parole «qualité, diversité, responsabilité», volendo indicare con ciò la strada da seguire per ridare lustro all'università francese. Un motto che appare come l'antitesi di quello reso noto dalla Rivoluzione dell'89. Quindi, tenendo conto delle opinioni politiche dell'Autore, risulta quantomeno singolare che egli lo indichi come via da percorrere per raggiungere una democrazia reale. In considerazione di ciò il libro va visto non tanto come una stroncatura delle innovazioni che la riforma Savary propone, quanto come un contributo a individuare le occasioni di effettivo miglioramento delle istituzioni che essa si è lasciata sfuggire.

Roberto Peccenini

#### University facing the challenge of the eighties

di AA. VV.

The Association of Commonwealth Universities, London, 1982, pp. 100

L'Associazione che riunisce le università del Commonwealth (ACU) è indubbiamente un osservatorio privilegiato per valutare gli umori e le tendenze, lo stato di salute, le aspirazioni e i timori delle istituzioni accademiche dei paesi emergenti e per confrontare tutto ciò con la realtà universitaria dei paesi sviluppati.

Il Consiglio dell'ACU si riunisce annualmente non solo per trattare le questioni inerenti all'Associazione, ma anche per sviluppare attraverso una serie di incontri un tema di attualità relativo alle problematiche universitarie. Il tema generale assegnato al meeting del 1982, svoltosi ai Caraibi, «Le Università di fronte alla sfida degli anni Ottanta», si è articolato in quattro sottotemi:

— *Problemi di fronte alle università nel mondo industrializzato e in quello in via di sviluppo;*

— *Educazione tecnica e tecnologia e formazione: il ruolo delle università;*

— *Problemi globali: sfida all'università;*

— *Aspirazioni nazionali e integrità accademica: un conflitto inevitabile?*

Ciascuno di essi, con un gusto tutto anglosassone per il confronto di opinioni, è stato trattato da due relatori, dei quali uno apparteneva all'università ospite e l'altro proveniva da un paese estero.

Come si è potuto vedere, gli argomenti prescelti, proprio perché di attualità e quindi ampiamente dibattuti nell'ambito

dell'opinione pubblica internazionale, non presentavano particolari elementi di novità. Lo stesso si può dire del quadro analitico della situazione mondiale da cui ogni relatore ha preso le mosse: come problemi principali sono stati indicati quelli dell'energia e dell'inquinamento per i paesi sviluppati e per i paesi in via di sviluppo quelli delle risorse alimentari e della povertà; per tutti la minaccia nucleare alla pace, la crisi economica, la crescente importanza della tecnologia. Eppure non sono mancati spunti interessanti e degni di nota sia dal punto di vista dell'analisi teorica che a livello di proposte operative.

Il primo argomento dibattuto riguardava più direttamente il confronto tra università dei paesi sviluppati e dei paesi emergenti, attraverso l'analisi dei differenti problemi che esse si trovano a fronteggiare.

Per R.M. Nettleford, dell'*University of the West Indies*, la differenza tra i problemi non è di genere, ma di intensità. Principale difficoltà che, in tutto il globo, l'università deve affrontare è la crisi economica, che porta con sé pesanti tagli ai bilanci nazionali e ai crediti internazionali.

Essendo l'istruzione superiore una voce passiva, senza alcuna produttività immediata, è tra le prime ad essere colpita dalle politiche restrittive. Pretesto economico per un atto politico, sostiene Nettleford, giacché in tal modo si tenta di tenere maggiormente in pugno gli ambienti intellettuali del paese che, soprattutto nei regimi dittatoriali, destano sospetto e preoccupazione. Più vulnerabili nei confronti di questo pericolo sono stati i paesi in via di sviluppo, perché privi di enti e fondazioni alternative allo Stato nel finanziamento della didattica e della ricerca. La situazione è ulteriormente aggravata dal fatto che nei PVS l'unica strada da percorrere per avviare una crescita civile, sociale ed economica resta la formazione di personale qualificato. L'analisi però non si riduce a questo. Nettleford, pur dichiarandosi assertore del primato di scienza e tecnologia nel favorire lo sviluppo, deprecava l'empirismo in cui l'università si è chiusa, con una visione riduttiva dell'uomo e della realtà. Esistono invece, sia nella tradizione culturale occidentale che tra i fermenti ideali dei paesi emergenti le premesse per fondare l'università su basi etiche e umanistiche.

A questo scopo l'università necessita soprattutto di adattabilità e di plasticità per tollerare la contraddittoria complessità della condizione umana e rispondere alle esigenze di rinnovamento.

L'intervento di G. Ram Reddy, dell'*Osmania University*, si concentra soprattutto sul caso indiano: a una grossa espansione quantitativa del numero di studenti e di istituzioni accademiche, ad un elevato livello raggiunto in alcuni settori della ricerca scientifica, fanno da contrappunto gli squilibri distributivi di questo patrimonio culturale. Ciò si spiega con la grande importanza data dai governanti all'istruzione superiore come fattore di modernizzazione e all'efficace collaborazione culturale tra Gran Bretagna e paesi del Commonwealth. Tuttavia la politica educativa adottata ha fatto sì

che le zone e i ceti meno abbienti restassero quasi completamente esclusi dai benefici dell'istruzione. Questo problema, garantire l'equità nell'accesso agli studi superiori, riguarda non solo l'India, ma tutti gli altri paesi, anche sviluppati. Connesso a tale problema vi è quello di conciliare quantità e qualità, perché l'università, divenuta di massa, possa mantenere elevato il livello dell'insegnamento e della ricerca. La questione è più viva nei PVS, sottoposti a una forte domanda di educazione superiore di fronte a delle possibilità educative spesso scarse e poco qualificate. Il trasferimento per motivi di studio in un paese sviluppato è poi il primo passo di un processo di *brain drain*, per scongiurare il quale bisognerebbe istituire ed estendere canali alternativi di istruzione, come le università a distanza. Un altro problema sul tappeto è quello dell'autonomia dell'università. Anch'esso è più vivo nei PVS, carenti di fonti di finanziamento privato e quindi sottoposte ai larvati o manifesti condizionamenti governativi. Nei paesi sviluppati, secondo Ram Reddy, in risposta alle crisi energetiche, economiche ed ecologiche si sta sviluppando una nuova immagine dell'uomo e della società e un nuovo modello di sviluppo, che conserva all'educazione un ruolo traente. I PVS hanno però bisogno di elaborare propri modelli di sviluppo e metodologie educative adeguate che consentano di progredire e di scongiurare la miseria senza arrecare danni all'ambiente naturale. Le attività di cooperazione in aree diversificate della formazione e della ricerca restano la strada da percorrere per dissolvere le nubi che si addensano sul futuro del nostro pianeta.

Nell'isola di Trinidad ha avuto luogo il successivo dibattito sul tema della funzione dell'università nell'educazione tecnica e tecnologica. Il prof. G.M. Richards, docente di Ingegneria Chimica della locale università ha sottolineato l'importanza della formazione tecnologica in funzione dello sviluppo di un paese e del miglioramento della qualità della vita dei suoi abitanti. Tuttavia proprio lo sviluppo tecnologico e l'evoluzione sociale ha reso inadeguata l'educazione tecnologica in generale e la struttura della facoltà di ingegneria in particolare. Se da un lato si avverte la necessità di una più approfondita specializzazione, soprattutto nei settori delle nuove tecnologie elettroniche, dell'ingegneria spaziale, della bioingegneria, ecc., dall'altro è indispensabile un approccio interdisciplinare, che venga incontro alle esigenze primarie della società odierna, raggruppate, ad esempio, nei seguenti settori di studio: alimentazione e agricoltura; energia e risorse; trasporti e comunicazioni; gestione del territorio. Per favorire questo progetto Richards pone l'accento sull'importanza di lavorare in *équipe* non solo nella ricerca, ma anche nell'insegnamento e di rinsaldare i rapporti industria-università. Egli propone inoltre di inserire nei programmi di ingegneria lo studio delle scienze umane, sia per correggere le deformazioni della mentalità dell'ingegnere tradizionale, che pensa di non avere altri condizionamenti nell'affrontare un problema che quelli

posti dalle leggi fisiche, sia perché molti ingegneri si troveranno ad esercitare funzioni manageriali nell'industria e nella politica e dovranno essere specificamente preparati a tale compito. Negli anni Ottanta e Novanta la società richiede una più ampia gamma di ingegneri e l'università deve essere in grado di fornire in particolare questi tre tipi di ingegneri: *systems engineer*, *leading engineer* e *manager engineer*. In tal modo la competenza tecnica potrà giocare la sua parte nel determinare la politica di sviluppo di una azione.

Il prof. L.M. Birt, dell'Università del Nuovo Galles del Sud, operando una distinzione tra educazione tecnica e tecnologica, si occupa solo di quest'ultima, in quanto la prima non è pertinente all'università. Egli premette alla sua trattazione una citazione da *The idea of a University* di J.H. Newman, in cui si asserisce che il fine dell'università consiste nell'educare l'intelletto alla ricerca della verità. L'esigenza di un sapere universale che stia alla base anche della educazione tecnologica approda a conclusioni analoghe a quelle del precedente relatore: necessità di intensificare la ricerca multidisciplinare; di promuovere attività di aggiornamento e qualificazione per laureati; di non restringere la formazione degli studenti alle specifiche discipline tecniche, ma aprirla alla comprensione della natura dell'uomo e della società.

Il successivo tema, «I problemi globali e la sfida all'università», era forse troppo generico per offrire novità o spunti di particolare interesse.

D.H. Irvine, dell'Università di Guyana, analizzando il crescente divario tra paesi ricchi e paesi poveri, spezza una lancia a favore della cooperazione internazionale, in particolare nell'ambito universitario. Ciò significa, nella pratica, fornire occasioni di studio e di perfezionamento a scienziati e tecnici dei PVS, in conformità con le specifiche necessità e condizioni locali, e favorire con l'appoggio finanziario e la consulenza tecnica i programmi di ricerca e lo stabilirsi di istituti educativi qualificati.

P.P.M. Meincke, dell'*University of Prince Edward Island*, analizza dettagliatamente i problemi che ritiene più rilevanti nel contesto mondiale (la sofferenza umana, la disegualianza economica, la minaccia nucleare, l'abuso delle risorse, ecc.) ed esamina se l'università deve mutare la propria forma per fornire una risposta adeguata a ciascun problema. Riguardo a ognuno di essi Meincke identifica lo specifico contributo culturale e tecnologico che l'università può dare.

Già in altri precedenti interventi erano state messe in luce le mire di strumentalizzazione dell'università da parte del potere politico attraverso l'arma del finanziamento. Parlando del possibile conflitto tra aspirazioni nazionali ed integrità accademica, il prof. Kamba, dell'Università dello Zimbabwe, sostiene che esistono notevoli distinzioni nella natura e nell'intensità di questo contrasto, in relazione al diverso contesto socio-culturale e politico in cui l'università opera.

Le università britanniche, per esempio,

erano sempre state tradizionalmente gelose della propria autonomia e avevano costituito in ciò un modello imitato dai paesi del Commonwealth. Parallelamente al crescere della dipendenza finanziaria dallo Stato si è avuto il duplice effetto di una minore indipendenza e di una maggiore apertura alla società da parte dell'università. Kamba giunge alla conclusione che aspirazioni nazionali e integrità accademica non sono necessariamente in conflitto e che l'università, pur conservando la sua autonomia decisionale, non deve isolarsi in una torre d'avorio, ma porre gli obiettivi di sviluppo del paese nel novero dei fini che si propone.

Il prof. A.R. Carnegie del *Cave Hill Campus* (Barbados) sviluppa il tema dal punto di vista della sua disciplina, il diritto internazionale. Citando una serie di esempi concreti arriva a concludere che è necessario per un accademico osservare la norma del distacco e dell'imparzialità riguardo alle aspirazioni nazionalistiche, giacché gran parte dell'integrità accademica consiste proprio in una oggettiva ricerca della verità.

**Roberto Peccenini**

**Italia '84 - Rapporto di primavera**  
*Edizioni EuroItalia, Roma, 1984, pp. 316*

È giunto anche questo anno al suo appuntamento con i lettori il «Rapporto Primavera» che, com'è ormai consuetudine, da circa un lustro intende far discutere e riflettere sulle problematiche della società italiana contemporanea. Indubbiamente lo sforzo compiuto per identificare nel bene e nel male gli aspetti più salienti delle trasformazioni in atto rappresenta già di per se stesso un elemento importante da cui non si può prescindere per l'adozione delle necessarie forme di intervento.

La pubblicazione, curata da Alfredo Vinciguerra, alla quale hanno assicurato il loro contributo illustri politici, economisti, sociologi, tutti impiegati nei settori chiave del paese, (si citano, fra i tanti, gli interventi del Presidente del Consiglio dei Ministri Craxi, dei ministri Altissimo, Degan, Falcucci, Gorla, Nicolazzi, De Rita, Piazzesi, Pasquarelli, ecc.) è stata ufficialmente presentata (giovedì 12 aprile) nella sede dell'Enciclopedia Italiana.

Il prof. Vincenzo Cappelletti, ospite della manifestazione, ha posto in risalto l'utilità dell'iniziativa, che ha il pregio di fornire una sorta di radiografia della situazione globale del paese.

Il dato saliente che pare meglio contrassegnare l'Italia in questi ultimi mesi, ha evidenziato il Prof. Vinciguerra, si identifica in una certa tendenza all'«americanizzazione», riscontrabile sia negli aspetti industriali-commerciali (numerose sono le «joint-ventures» fra industrie italiane e statunitensi) che nell'ambito degli «input» culturali com-

plessivi. Si tratta di un processo per cui si dire «a zebratura» che alterna aspetti positivi ad altri meno positivi o del tutto negativi (es. maggior consumo di droga registrato) e che si accompagna alla diffusione della società del «business» con la conseguente valorizzazione del danaro inteso come pagella della vita. Emerge parimenti una accresciuta domanda di efficienza, che si traduce in una proposta offerta di «leadership» e tale elemento nuovo comporterà sicuramente effetti innovativi sulla futura struttura del paese, che dovrà decidere se uscirne in chiave decisionista o associazionista.

Pur se tra contraddizioni, la ripresa economica ha riavviato il suo cammino, dimostrando una elevata vitalità. Elemento negativo, hanno concordemente rilevato l'On. Intini, Direttore de l'«Avanti!», il dott. Alberto Mucci, Capo Ufficio Studi della Banca Nazionale del Lavoro, nonché il Ministro delle Partecipazioni Statali On. Darida, è l'inefficienza pubblica, che non consente di sfruttare a pieno le potenzialità del mondo produttivo, creando una sorta di discrasia tra Pubblica Amministrazione e società industriale.

Il passaggio dallo Stato di diritto a quello sociale, che ha attribuito enormi compiti all'amministrazione pubblica, ha comportato tensioni rispetto al classico assetto; perciò il rapporto cittadino / Pubblica Amministrazione — ha sottolineato l'On. Gerardo Bianco — è un capitolo che, alla ricerca di nuovi e più consoni modelli organizzativi, merita una maggiore attenzione da parte dei politici.

**Maria Luisa Marino**

## RIVISTE

**Innovazione, cultura tecnologica e sviluppo**  
in **UNIVERSITES**, Vol. IV n. 4, dicembre 1983

Universités, organo di informazione dell'Aupelf (l'associazione delle università parzialmente o interamente di lingua francese, con sede in Montréal-Canada), pubblica un interessante articolo di Michel Guillou, professore all'Università Val de Marne di Parigi e vice-presidente della stessa associazione, sui rapporti tra innovazione, cultura tecnologica e sviluppo. Egli sostiene che per poter assicurare il proprio futuro, ogni comunità umana e sociale del nostro secolo non può fare a meno di tener conto dei cambiamenti e delle influenze culturali che gli apporti delle scienze e delle tecniche sono suscettibili di provocarvi e che un grosso errore sarebbe dimenticare il ruolo assunto oggi dalle tecnologie dominanti. Ogni tipo di società deve riconoscere la funzione culturale della propria dimensione scientifica e tecnologica pur non disconoscendo le radici del proprio passato culturale. Le tecnologie saranno sempre di più il terreno sul quale si

scontreranno i paesi a livello internazionale che competeranno, non tanto su una base economica, quanto sull'avanzamento e l'adeguamento della propria cultura al progresso tecnologico. In molti paesi avanzati lo sviluppo industriale non è stato ancora culturalmente assorbito, mentre la situazione si presenta ancora più grave nei paesi del Terzo Mondo, i quali, per ragioni economiche, dovranno inserirlo al più presto nella loro cultura, cercando di preservare nello stesso tempo la loro identità peculiare. La sfida, osserva il Prof. Guillou, è ancora più temibile: si tratta di un transfert tecnologico con tutte le sue conseguenze. La cultura di ciascun popolo ha i propri tempi di evoluzione, in quanto espressione di un volere collettivo comune a tutti i livelli della società e, proprio in virtù di ciò, la sua dinamica di adeguamento e di progresso deve essere rispettata dalla società industrializzata. Occorre che si instauri un dialogo tra le culture del Nord e del Sud, con l'obiettivo di raggiungere culture innovatrici, coscienti di se stesse. Ogni comunità deve fare l'inventario e la valutazione del proprio patrimonio culturale, scientifico e tecnologico e sulla base del passato, tenendo conto delle continue mutazioni contemporanee: solo così si potranno evitare le crisi di tipo rivoluzionario che porterebbero solo disperazione, miseria e morte.

In questa ottica, la soluzione intravista dal Prof. Guillou è quella di rinforzare i ruoli e le competenze a livello dei quadri intermedi e dei tecnici, che sono a suo parere, il substrato essenziale per una dinamica interna del progresso tecnico. Nella formazione, inoltre, devono essere coinvolti sia l'ambiente rurale che industriale, con una pedagogia appropriata alla realtà socio-economica del paese in questione, con il fine di trasmettere il «sapere» e il «saper fare» dei paesi industrializzati e sviluppando, nello stesso tempo, una capacità di rinnovamento endogena, che possa muovere la creatività culturale, presupposto dello sviluppo stesso. Egli suggerisce, dunque, di sostituire la cooperazione tra Stato e Stato e quella delle varie organizzazioni internazionali, attualmente in posizione critica, con scambi tra settori di attività. Occorrerebbe creare in Francia una Agenzia per lo sviluppo degli scambi associativi tra Nord e Sud e delle reti di competenza Sud-Sud e Nord-Sud come supporto a programmi di ricerca. Le interferenze dei governi dovrebbero essere minime e gli interessi dovrebbero costituire organismi di gestione appropriati. La creazione per la Francia di un Centro internazionale della ricerca scientifica e tecnologica per lo sviluppo, comprendente personalità scientifiche del Nord e del Sud, grazie agli scambi, permetterebbe la crescita delle unità di formazione e di ricerca dei paesi del Terzo Mondo. Un tale riequilibrio tra Africa, mondo arabo ed Europa sarà di vitale importanza per un futuro di interdipendenza.

Tra gli obiettivi del Centro dovrà collocarsi anche quello della riflessione sulla carica, a volte distruttrice, dell'evoluzione culturale dei paesi industrializzati. Guillou conclude nella convinzione

che i singoli paesi in via di sviluppo debbano essere preparati all'accettazione tecnologica, il che implica un apprendistato tecnico di base, lo sviluppo dell'artigianato e delle piccole e medie imprese in campi essenziali alla vita dei villaggi come l'habitat, l'acqua, l'energia, i trasporti.

Una scheda sull'università libanese, fondata nel 1959, composta di undici facoltà e istituti in cui l'insegnamento è gratuito e un dossier sul seminario tenuto dall'Apelf all'Università di Aveiro in Portogallo nel settembre 1983 sulla tecnologia dell'educazione e l'insegnamento superiore, completano il numero di Universités.

Nell'ambito del convegno, particolarmente stimolante l'intervento di Francine McKenzie, dell'Università del Quebec, sulla necessità di utilizzare i nuovi equipaggiamenti tecnologici per l'educazione, derivanti dalla telematica, e dalla nuova tecnologia. Il prof. McKenzie ha quindi auspicato la costituzione di banche-dati poste in relazione a modelli educativi umanizzanti piuttosto che meccanicistici e schematizzanti, come è accaduto in passato con il sorgere degli audiovisivi. L'insegnamento, ha infine osservato, deve essere rivolto verso lo studente e non verso la macchina e il tecnologo, al fine di una individualizzazione dell'apprendimento piuttosto che di un adeguamento ad un modello comportamentistico già predefinito.

E.F.

**La professione accademica: reclutamento, carriera, struttura in EUROPEAN JOURNAL OF EDUCATION, vol. 18, n. 3, 1983**

Lo sviluppo della professione accademica nell'Europa occidentale è l'argomento con cui Guy Neave apre questo numero dell'*European Journal of Education* e con il quale fornisce una panoramica delle tendenze e delle linee di mutamento presenti nei singoli paesi che sono state oggetto di studio a questo riguardo. L'articolo offre una visione d'insieme del problema affrontato poi analiticamente da Lane e Stenlund per la Svezia, da Scott per la Gran Bretagna e da Villanueva per la Spagna. La professione accademica ha ricevuto fin qui poca attenzione da parte della ricer-

ca per ciò che concerne il suo sviluppo in quanto occupazione e i modelli secondo i quali si è evoluta nell'ultimo decennio: ci si è preoccupati, infatti, piuttosto di esaminare i meccanismi di riproduzione e di stratificazione interni alle università ed il loro ruolo «politico». Il Professor Neave, ricercatore dell'*European Institute of Education and Social Policy* di Parigi nonché condirettore di questa rivista, mette in rilievo come la transizione dell'università da una forma elitaria ad una di massa è stata parallelamente accompagnata da una evoluzione della professione accademica: secondo le statistiche, infatti, gli insegnanti universitari in Svezia, Francia, Olanda, Spagna, Gran Bretagna sono raddoppiati. Contemporaneamente egli si chiede però se il sistema dell'istruzione superiore di massa sia poi effettivamente reale o no, sia per quanto riguarda il numero dei docenti che le qualifiche richieste per entrarvi a far parte. L'impressione che si ha dall'esterno è che ci sia ancora una élite dominante e che anche il prossimo futuro sarà da essa caratterizzato.

Le istituzioni accademiche sono perfettamente coscienti che la loro immagine è cambiata dalla seconda metà degli anni '70, in virtù anche della politica dell'accesso multiplo, e cioè dell'inclusione nell'ambito universitario di istituti pedagogici e di istituti di ciclo breve, come gli istituti di Tecnologia dell'università francese o altri istituti paralleli, come quelli britannici. Ciò ha provocato un alto grado di eterogeneità nelle qualifiche, negli interessi e nelle strutture delle carriere, sebbene i ruoli di ricercatore e di docente rimangano gli schemi dominanti.

Un altro cambiamento nell'immagine dell'università è quello verificatosi in seguito alle riforme per la partecipazione degli studenti alle strutture di governo con conseguente alterazione della posizione e dell'autorità del professore a livello di dipartimenti, come in Svezia e in Grecia, per esempio, dove spetta ad un comitato decidere su materie quali le promozioni e la gestione dei corsi. In Gran Bretagna, i mutamenti di questo tipo non sono stati così radicali come nel resto d'Europa, forse perché, sostiene Neave, «la posizione del professorato non è mai stata così preminente, ma anche perché la collegialità formale della mentalità di corporazione medioevale sembra essere sopravvissuta in misura di gran lunga maggiore».

Dal punto di vista di Scott, la professione accademica in Gran Bretagna è stata colpita più che altro dalla necessità economica di restringere la spesa di governo e di tenere costante il budget universitario. Le prospettive per il personale accademico sono perciò quelle dell'insicurezza del posto di lavoro, il che potrebbe attaccare anche la qualità della ricerca stessa.

Un altro problema affrontato dal prof. Neave è quello della partecipazione nell'amministrazione dell'istruzione superiore che si è moltiplicata con il crescente intervento dell'autorità pubblica in aree precedentemente considerate di competenza «professorale», riflettendo così la volontà dello Stato di porre il proprio controllo sulle università. Gli interventi si sono verificati fin dal 1976, da quando cioè si è cominciato a far sentire la recessione economica, in paesi, per esempio, quali la Svezia, la Repubblica Federale Tedesca, la Francia.

L'avvento di queste nuove forze esterne nell'amministrazione delle università sposta l'equilibrio del potere all'interno della stessa collegialità accademica anche se non incide sull'autonomia universitaria.

Altra preoccupazione per la professione in sé e per sé è quella dell'aumento dell'età media dei suoi membri, fenomeno da una parte associato al blocco delle assunzioni, ma che dall'altra si pone in contrasto con l'immissione nelle università, anche se a tempo determinato, di molti giovani qualificati come è avvenuto specialmente in Francia, Italia e Olanda.

La limitazione dei «precari» tramite un graduale assorbimento di essi nella professione, è stata la politica che ha caratterizzato i sistemi universitari dell'Olanda e della Francia fin dal 1979 e che, come afferma Villanueva, si sta attualmente verificando anche in Spagna. Per quanto riguarda il campo della ricerca, è diffusa tra i governi la convinzione che, se non si darà accesso ai giovani, questa potrebbe soffrirne. In Gran Bretagna e nella Repubblica federale si sono adottate alcune misure come quelle di nomine a tempo determinato o di borse di studio, ma esse sono chiaramente dei palliativi poiché sono fondate sulla speranza che in futuro ci siano miglioramenti economici tali da mantenere le forze impegnate.

Emilia Fattibene

**BANCA NAZIONALE DEL LAVORO** **BNL** **BANCA NAZIONALE DEL LAVORO**

**BANCA NAZIONALE  
DEL LAVORO**

**UN GRUPPO DI RILIEVO  
INTERNAZIONALE  
CON 25.000 DIPENDENTI**

**IN ITALIA**

**387 SPORTELLI  
9 SEZIONI DI CREDITO SPECIALE  
4 AZIENDE BANCARIE PARTECIPATE  
40 SOCIETÀ PARTECIPATE NEL  
SETTORE DEI SERVIZI PARABANCARI**

*Università e mondo del lavoro. È il leit-motiv che percorre questo numero: dalla rubrica «il Trimestre» alla rassegna internazionale sul tema della realtà occupazionale.*

*Mentre il Ministro della Pubblica Istruzione, Sen. Franca Falcucci, rilancia l'invito ad una grande mobilitazione intellettuale, per tener fronte alla dinamica innovativa del nostro tempo, Luigi Dadda, Rettore del Politecnico di Milano, affronta più da vicino il tema della fisionomia attuale dei curricula: come «sintonizzarli» realisticamente al ritmo delle esigenze produttive? Per tenere il passo del progresso a livello internazionale — sembra rispondere Romano Prodi, Presidente dell'IRI — occorrono uomini «nuovi», capaci di diventare quei «milioni di protagonisti» di cui la società ha ormai bisogno. In questo quadro evolutivo policentrico, al confine tra un vecchio ed un nuovo tipo di cluster, riuscirà l'università a gestire un'autonoma offerta culturale? È la domanda-chiave, pronunciata, dopo una suggestiva carrellata sui «punti di fuga del sistema esterno», da Nadio Delai, direttore del Censis.*

*Mentre il servizio sanitario nazionale è nell'occhio del ciclone, Bompiani ci conduce di nuovo — tra precise descrizioni e intelligenti suggerimenti — nel mondo in fermento dei policlinici universitari. Le indicazioni di fatto e previsionali sul turnover della docenza e la fase due di un'indagine nazionale operata su una leva di laureati in scienze politiche costituiscono invece un interessante punto di confluenza tra supporto statistico e ricerca programmatica.*

*Il quadro internazionale è presente nell'exkursus sull'università in Portogallo e sul sistema dell'istruzione superiore francese (protagoniste, le «Grandes Ecoles»), mentre diverse voci (dalle «Cronache Congressuali» a «Biblioteca Aperta», da «Organismi Internazionali» a «Documentazione») fanno riferimento al tema sempre vivo della cooperazione.*

*Ed eccoci spostati all'interno delle strutture universitarie. Autonomia o programmazione? Il dibattito (aperto sul numero 10) prosegue, mentre, ancora sul fronte giuridico-amministrativo, leggiamo le note fiscali sul patrimonio immobiliare delle università.*

*Università e industria, didattica ed esigenze produttive, curriculum e ingresso nella vita attiva ... Al di là dei singoli punti di vista operativi o di indagine sul campo, non poteva mancare, su questo argomento cruciale, il profilo concettuale di fondo: quale studio per quale lavoro? La vera soluzione è qui, nello scalzare la massificante mitologia della cultura corrente: professionalità uguale profitto.*