

UNIVERSITAS

STUDI E DOCUMENTAZIONE DI VITA UNIVERSITARIA

13

Anno V

luglio-settembre 1984
Fratelli Palombi Editori

La qualità dello studio universitario

Il soggetto dimenticato
Migliore didattica, migliore università
Il diritto allo studio in Italia
I collegi universitari
La presenza femminile

L'opinione dei partiti e dei movimenti giovanili

L'etica del professore

*Stato giuridico e carriera dello studente
universitario*

*Bibliografia internazionale sulla condizione
studentesca*





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
Dr. Alberto MICHELINI

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 BONING

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

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

Il Presidente del Consiglio Nazionale
delle Ricerche
Prof. Ernesto QUAGLIARELLO

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

Direttore Responsabile: Pier Giovanni PALLA

Comitato di redazione

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

Registrazione Tribunale di Roma n. 300 del 6
settembre 1982

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

Direzione/Redazione
Via Atto Tigri, 5 - 00197 Roma
Tel. 06/805390-804341

ABBONAMENTI E PUBBLICITA'
ORGANIZZAZIONE RAB. s.r.l.
CASELLA POSTALE 30101
00100 ROMA 47
C/C POSTALE 78169000
Tel. (06) 6381177-632595

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

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

La rivista non assume responsabilità delle
opinioni espresse dagli autori

OMMARIO

TRIMESTRE / La qualità dello studio universitario

oggetto dimenticato <i>Pier Giovanni Palla</i>	3
gliore didattica, migliore università <i>Lorenzo Revojera</i>	5
e questionari-campione	7
sistema del diritto allo studio in Italia <i>di Giorgio Vittadini</i>	9
I collegi universitari <i>di Maria Carla Giammarco</i>	15

Studiare in USA

Un arricchimento personale <i>di Antonio De Antoniis</i>	20
Informalità e sano pragmatismo <i>di Nicolò Tartaglia</i>	21
La presenza femminile nelle università <i>di Maria Luisa Marino</i>	23

NOTE ITALIANE

La promozione e l'organizzazione della ricerca scientifica <i>di Roberto Passino</i>	28
<i>I numeri dell'università italiana</i>	32
I musei universitari <i>di Marco Bortolotti</i>	34
<i>Le raccolte universitarie di Bologna</i>	35

DIMENSIONE MONDO

La coopération interuniversitaire française avec les pays en voie de développement <i>par Dimitri Georges Lavroff</i>	38
--	----

ORGANISMI INTERNAZIONALI

Cee. Risoluzioni del Parlamento europeo sul riconoscimento accademico dei diplomi e dei titoli e sull'insegnamento superiore. - Prima riunione dei responsabili dei Centri nazionali di informazione. — Ocse. Riunione del Comitato Educazione	45
--	----

IL DIBATTITO

Partecipazione politica: una mitologia superata?	
<i>Giro di interrogativi ad esponenti di partito e dei movimenti giovanili</i>	47

CRONACHE CONGRESSUALI

L'ingegnere del duemila <i>di Aldo Maria Valli</i>	52
L'etica del «prof» <i>di Cesare Cavalleri</i>	54

ATTIVITA' PARLAMENTARE E AMMINISTRATIVA

Stato giuridico e carriera dello studente universitario <i>di Teresa Pellegrini Cammarano e Gabriele Giannini</i>	56
--	----

DOCUMENTAZIONE

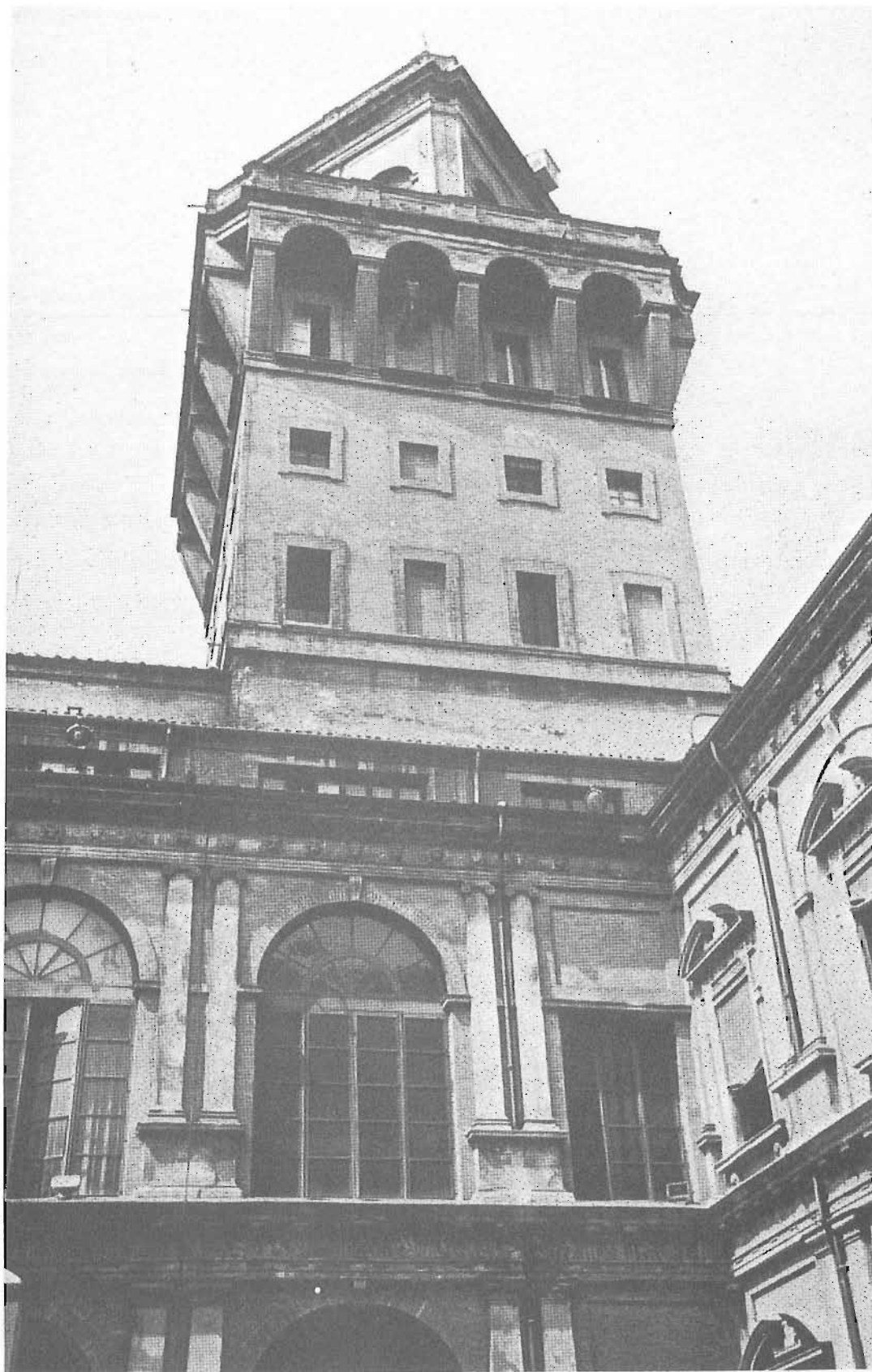
DPR 19 luglio 1984, n. 571 Circolare applicativa del DPR 19 luglio 1984, n. 571, della Presidenza del Consiglio dei Ministri	61
---	----

BIBLIOTECA APERTA

LIBRI	66
RIVISTE	68
BIBLIOGRAFIA/Gli studenti (1980-1984) <i>a cura di Giovanni Finocchietti</i>	70

Quarta di copertina a cura di Tiziana Sabuzi Giuliani

Le fotografie di questo numero illustrano l'Università di Bologna



L'antica Specola (sec. XVIII), primo osservatorio astronomico italiano

Il soggetto dimenticato

Sarebbe stata nostra intenzione titolare questo «trimestre» «dalla parte dello studente», quasi a ribadire che UNIVERSITAS non raccoglie le sole voci ed istanze del corpo docente, ma è sensibile alle esigenze ed alle attese di tutta la comunità universitaria, compresa quindi la utenza. Ma, fedeli al nostro intento di considerare sempre e comunque la vita complessiva delle università come un tutto unico, seppure articolato e a volte con disarmonie evidenti, ci è parso polemico accentuare la nostra «simpatia» per gli studenti — soggetti dimenticati nelle ultime (e penultime) vicende legislative — quasi a voler far carico esclusivo al corpo docente delle evidenti distonie del sistema di istruzione superiore.

Una migliore didattica, nel senso di capacità di trasmettere determinate conoscenze, è senz'altro responsabilità dei docenti. Se poi queste conoscenze siano realmente «utili» al soggetto che apprende, e se tale «utilità» vada principalmente commisurata alle esigenze del paese in termini di sbocchi occupazionali, è discorso più ampio che, oltre alla responsabilità del singolo docente, ne coinvolge di più elevate. Ma ciò che interessa in questa sede è il rapporto docente-discente e di conseguenza il modo di trasmettere l'insegnamento universitario. Da un lato vi è un professionista che opera nell'università e che svolge un'attività (la didattica) immediatamente funzionale all'acquisizione non solo e non tanto di nozioni, quanto di un habitus mentale, di una metodologia di lavoro.

Dall'altra vi è lo studente, che oggi, nei nostri atenei, si sente spesso defraudato di questo diritto ad imparare bene; e non valgono, di fronte a questa nuova, singolare «contestazione al contrario» di migliaia di studenti che frequentano, studiano, sostengono esami, le recriminazioni del docente scarsamente impegnato, che tende a scaricare sull'eccessivo affollamento e sulle strutture carenti l'assenza di un dialogo efficace con il discente.

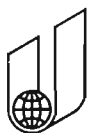
Invano, nella marea di tabelle statistiche che riguardano la popolazione studentesca e che puntualmente UNIVERSITAS commenta, è dato rintracciarne qualcuna che evidenzii l'aspirazione sempre più diffusa (di tale fenomeno si colgono i sintomi, non le dimensioni reali) a contenuti meno anodini dello studio universitario. È sintomatico che gli uffici scuola dei partiti non riescano a produrre una progettazione universitaria che vada

oltre il dato numerico, demografico, o che incida sui contenuti, senza limitarsi a mirare unicamente al ricordo con un mondo del lavoro peraltro assai scarsamente conosciuto e alla cui dinamica appare arduo, se non azzardato, ancorare curricula e strutture didattiche, che invece tendono, per loro natura, alla permanenza.

In questo numero di UNIVERSITAS si parla poco di proposte di legge e molto di «qualità dello studio», delle aspirazioni di buona parte dei giovani universitari (e tanti di più sarebbero se non ne venissero stroncate le speranze nel nascere) anche ad un dignitoso posto di lavoro, ma soprattutto ad una crescita culturale personale. Si sottolineano le macroscopiche storture di un sistema di diritto allo studio basato più su concezioni assistenzialistiche, che sullo sviluppo delle potenzialità individuali, mentre un indirizzo più rispettoso delle personalità dei singoli studenti e che maggior spazio concede all'esplicitazione delle capacità individuali è ancora quello seguito nei collegi universitari.

È un tema — questo della qualità dello studio, connesso direttamente alla qualità dell'insegnamento — che non abbiamo certo la presunzione di aprire e chiudere negli interventi contenuti in questo numero. Occorrerà tornare ad esaminare, nel concreto, esperienze e proposte, per cercare di tracciare una carta di identità dello studente che frequenta oggi gli atenei italiani e, magari, di quello che non frequenta, per accertarne i motivi, in vista della rimozione delle cause.

Pier Giovanni Palla



Anche nei giudizi critici sulle capacità pedagogiche dei docenti, gli studenti esprimono in fondo l'esigenza di studiare di più e meglio

Migliore didattica, migliore università

di Lorenzo Revojera

Anche le fasi di ristrettezza economica come quella che stiamo attraversando possono portare — se affrontate con freddezza e serenità — a qualche risultato positivo; alla migliore utilizzazione delle risorse, per esempio. Per l'università non è certo tempo di vacche grasse, basti pensare alla assoluta mancanza di stanziamenti ministeriali per l'edilizia universitaria che dura da diversi anni: è tempo piuttosto di concordia e di fantasia per ottimizzare tutto quello che già c'è in termini di strutture e di uomini. E ciò a maggior ragione, allorché si considera il ruolo trainante e insostituibile che l'università riveste appunto per uscire dalla crisi, per gestire l'innovazione.

All'Università si chiedono nuove professionalità, ricerca avanzata e non gregaria, formazione specifica ma flessibile delle nuove leve; a fronte di queste vitali esigenze del paese, non resta che accantonare le annose lamentazioni sull'eccessivo numero degli iscritti, e prendere atto che le risorse formative vanno indirizzate a chi realmente manifesta la domanda di formazione, agli studenti cioè che — oltre ad essere iscritti — frequentano, studiano e danno esami.

Da questa componente attiva della popolazione studentesca

partono le richieste più significative in ordine alla qualità dell'insegnamento di cui questa rivista si è fatta più volte interprete (cfr. i numeri 5 e 7); questa stessa componente è in grado di esprimere nel prossimo futuro ottimi livelli di ricerca e dirigenziali, se ad essa il corpo docente andrà incontro nello spirito di una autentica comunità universitaria, come ricordava l'attuale Pontefice, uomo di università, parlando all'ateneo bolognese il 18 aprile 1982.

Ottimizzazione della didattica, dunque, e valorizzazione di tutte le risorse — soprattutto umane — che all'apprendimento degli studenti possono conferire profondità e partecipazione; disponibilità degli insegnanti a un rapporto più diretto, di collaborazione nella ricerca teorica e sperimentale e nello studio. Sono stati pochi i progressi fatti nel nostro paese in quella direzione; fin dai primi anni '60 il prof. Canestrari dell'Istituto di psicologia della facoltà di medicina di Bologna pubblicava studi in cui indicava come concausa di numerosi fallimenti e nevrosi di studenti il saltuario e fuggevole rapporto con il docente. Una ricerca condotta nel 1976/77 sugli studenti dell'ateneo fiorentino, portava il prof. Chiandotto ad affermare: «Non c'è dubbio che la 'responsabili-

tà globale' dei docenti nei riguardi delle difficoltà incontrate dagli studenti è molto elevata, se si tiene conto che l'organizzazione didattica (coordinamento dei corsi, ecc.) ed in parte anche le strutture dipendono dall'impegno e dalle decisioni del corpo docente, che farà senz'altro bene a riflettere attentamente su questi risultati».

Alle stesse conclusioni è arrivato un seminario sulla qualità della vita e la didattica nella facoltà di medicina tenutosi al II° Policlinico di Napoli il 1° giugno scorso, sotto la direzione del preside di facoltà prof. Salvatore.

Il problema è comunque scottante, e viene costantemente a galla sulla spinta dei fatti; nelle università — ha ricordato argutamente il sen. Valitutti in un recente incontro pubblico a Roma — si sta verificando una «contestazione al contrario» che vede affollate le aule degli insegnanti didatticamente più impegnati, e disertate quelle degli assenteisti.

La riprova viene dall'interesse con cui politici ed addetti ai lavori — fra i quali, «absit iniuria verbis», comprendiamo anche i magnifici Rettori — si occupano da qualche tempo in qua della didattica universitaria; gli uffici scuola dei principali partiti gareggiano nel preparare proposte di legge sul nuovo modo di insegnare, e la faticosa

data di apertura delle iscrizioni — il 1° agosto — ha consentito ad almeno un paio di Rettori di formulare le loro ricette. Ci sia consentito comunque di dare maggior credito ai Rettori che alle iniziative legislative; sembra tanto poco praticabile un miglioramento della didattica a suon di decreti legge!

La parola agli studenti

Ma che cosa pensano gli studenti universitari dei loro professori?

Su scala internazionale, disponiamo dell'inchiesta presentata a Roma nell'aprile 1982 dall'Istituto per la Cooperazione Universitaria; più di 31.000 interviste a studenti di 36 Paesi diversi, sul tema generale «Qualità dello studio, qualità della vita». Partendo dalla considerazione che la qualità dello studio dipende, in parte, dalla qualità dell'insegnante, si chiedeva quali fossero le qualità che, secondo gli studenti, un buon professore dovrebbe possedere. Si enumeravano alcuni aspetti e si chiedeva di metterli in ordine di importanza. Gli aspetti «attitudine pedagogica» e «serietà scientifica» appaiono sempre al primo o al secondo posto; al terzo e al quarto posto compaiono gli aspetti «interesse per gli allievi» e «funzionalità per la professione». Seguono «senso di giustizia», «simpatia umana», ecc. Da questi dati appare chiaro che in generale — nel mondo studentesco odierno — la esigenza di un serio sapere scientifico non è scindibile da quella di un ambiente che sappia trasmetterlo in maniera didattica valida.

Se limitiamo l'analisi agli studenti di casa nostra, le inchieste disponibili ci forniscono dati più crudi; mi riferisco alla indagine IARD sulla condizione giovanile in Italia effettuata nel 1983 su un campione di 4000 giovani fra i 15 e i 24 anni, e le conclusioni generali sono state pubblicate col titolo «Giovani oggi» dal Mulino. Le tabelle Doxa di cui parlo non compaiono nel volume, ma sono state distribuite a parte agli esperti; e

fra esse ho scelto quelle relative alla domanda «Lei è soddisfatto degli studi che ha fatto o sta facendo e delle scuole frequentate per ciò che riguarda i rapporti con gli insegnanti?». Oltre il 67% degli intervistati risponde di sì; ma se andiamo a distinguere fra scuola media e università, vediamo che la prima riscuote il 76,6% dei soddisfatti, mentre gli universitari che sono contenti dei loro rapporti con i professori sono poco più del sessanta per cento...

Quattro studenti universitari su dieci giudicano dunque insoddisfacente il loro rapporto con i professori; non abbiamo elementi per capirne il perché, e nemmeno possiamo sapere con che genere di studenti ha avuto a che fare l'inchiesta, perché il questionario si ferma qui. Certo, sarebbe drammatico se quei quattro studenti facessero parte di quella componente «attiva» di cui ho parlato prima, quella componente studiosa e più esigente da cui — correlativamente — la società maggiormente si aspetta... Insomma, a mio modo di vedere l'inchiesta IARD apre uno spiraglio su una realtà sommersa che varrebbe la pena di scandagliare meglio.

Valutazione delle capacità pedagogiche dei professori?

«Molti, troppi dei professori universitari italiani — a detta degli americani — sono scarsamente presenti nelle facoltà, tengono lezioni spesso cattedratiche, sono poco, pochissimo disponibili al dialogo (pensano — ha detto sarcasticamente una studentessa — più a *loro* che non a *noi*, quasi non fossimo neppure «utenti»!); estraggo questo «flash» dalle impressioni che Arturo Colombo (anch'egli peraltro docente universitario) ha ricavato da un incontro di studenti italiani e statunitensi tenutosi a Pavia nel marzo scorso (cfr. «Corriere della Sera» del 25 aprile) nel quadro di un programma di scambi fra atenei dei due paesi. Nell'incontro, i ragazzi — una quarantina — si sono scambiati nella più grande schiettezza le

esperienze fatte nel paese ospite.

Che peso dare a questa critica dei giovani americani? Essi, è vero, soprattutto a livello di «college» sono usi chiedere al docente assistenza psico-pedagogica prima ancora che profondità scientifica; ma è altrettanto vero che nelle nostre università la didattica solo in pochi casi ha tenuto il passo con il progresso scientifico di cui molte istituzioni di istruzione superiore vanno giustamente orgogliose, sia per quanto riguarda la ricerca che il livello di insegnamento.

Qualcuno potrebbe dire: gli americani pagano fior di tasse di iscrizione e hanno ragione di chiedere un servizio come pare a loro ai professori. La risposta è che — se teniamo conto dei veri studenti presenti nelle nostre aule — la collettività si ripartisce più o meno lo stesso costo che negli Stati Uniti si accolla il singolo; anche in termini economici, dunque, l'istituzione universitaria dovrebbe porsi il problema di «fornire» ai suoi «utenti» — il corpo sociale — un insegnamento di qualità.

Non voglio arrivare ad auspicare anche per il nostro sistema di istruzione superiore un metodo che si va diffondendo sempre più negli analoghi sistemi di tipo anglosassone, cioè la valutazione delle capacità pedagogiche dei docenti da parte degli allievi mediante appositi questionari anonimi, da compilarsi dopo le prove di esame di quel determinato insegnamento. I punteggi ricavati da questi sondaggi — assieme ad altri elementi, naturalmente — concorrono negli Stati Uniti a formulare le «note caratteristiche» di ogni insegnante.

Ritengo — dato il tipo di rapporto fra docente e allievo che è proprio della nostra storia universitaria — che una prassi del genere faccia parte dei numerosi elementi del modello anglosassone che non si possono trasferire al nostro; e che invece il salto di qualità che al nostro insegnamento universitario viene attualmente richiesto vada inquadrato in una diversa e più

ampia prospettiva. Quella, precisamente, che vede concrete possibilità di cambiamento e di

rinnovamento dell'università del nostro tempo quando si sapiano coinvolgere gli studenti,

facendone non solo qualcosa di più di utenti — o peggio, clienti — bensì autentici protagonisti.

Due questionari - campione

Questionario in uso presso la University of Washington di Seattle per la valutazione del docente e dell'insegnamento da parte degli studenti.

University of Washington, Seattle Centro di valutazione dell'istruzione

(La compilazione del questionario è volontaria. Sei libero di non rispondere ad alcune o a tutte le domande).

1. Valutazione complessiva

1.1 Il corso nell'insieme è stato:

1.2 Il contenuto del corso è stato:

1.3 Il contributo del docente al corso è stato:

1.4 L'efficienza del docente nell'insegnare è stata:

2. Diagnosi retroattiva per il docente

2.1 L'organizzazione del corso è stata:

2.2 L'esposizione in successione dei concetti è stata:

2.3 Le spiegazioni del docente sono state:

2.4 La capacità del docente di fornire spiegazioni alternative se necessario è stata:

2.5 L'uso da parte del docente di esempi e chiarimenti è stato:

2.6 La qualità delle domande e dei problemi sollevati dal docente è stata:

2.7 Il contributo dei compiti assegnati per la comprensione dei contenuti del corso è stato:

2.8 L'entusiasmo del docente è stato:

2.9 La capacità del docente di affrontare le difficoltà degli studenti è stata:

2.10 Le risposte alle domande degli studenti sono state:

2.11 La possibilità di avere ulteriore assistenza in caso di necessità è stata:

3. Informazioni sul corso per altri studenti

3.1 L'uso del tempo di lezione è stato:

3.2 L'interesse del docente all'apprendimento da parte degli studenti è stato:

3.3 L'apprendimento durante il corso è stato (quantitativamente):

3.4 La rilevanza e l'utilità dei contenuti del corso sono state:

3.5 Le tecniche di valutazione e classificazione (test, esercizi, programmi etc.) sono state:

3.6 La ragionevolezza del lavoro assegnato è stata:

3.7 Le responsabilità ed i requisiti degli studenti sono stati indicati in modo:

(Scala di valutazione proposta per le sezioni 1., 2. e 3. del questionario: E = Eccellente; VG = Molto buono; G =

Buono; F = Discreto; P = Scarso; VP = Molto scarso).

4. Informazioni generali sullo scrivente

4.1 All'iscrizione, volevi seguire questo corso?

— sì

— no

— neutrale

4.2. Questo corso è:

— nel mio programma «major»

— nel mio programma «minor», una esigenza di programma

— un «distribution requirement»

— facoltativo

— altro

4.3. Il mio anno di corso è:

— matricola (freshman)

— 2° anno (sophomore)

— 3° anno (junior)

— laureando (senior)

— laureato (graduate)

— altro

4.4. Il voto che conto di ricevere è:

— A (3.6 o più)

— B (da 2.6 a 3.5)

— C (da 1.6 a 2.5)

— D (da 0.7 a 1.5)

— E (0.0)

— promozione.

Questionario in uso presso la University of Southern California di Los Angeles per la valutazione del docente e dell'insegnamento da parte degli studenti.

University of Southern California, L.A. Ufficio Studi Istituzionali - Servizio Valutazione

Dichiarare in quale misura le seguenti affermazioni possono

applicarsi al presente corso di insegnamento o al docente.

Apprendimento:

1. Hai trovato il corso di inse-

gnamento intellettualmente stimolante.

2. Hai appreso qualcosa che consideri di valore.

3. Il tuo interesse per la materia si è accresciuto in conseguenza di questo corso di insegnamento.

4. Hai pienamente compreso quanto ti è stato insegnato.

Entusiasmo:

5. Il docente ha mostrato entusiasmo nell'insegnare.

6. Il docente ha dato prova di energia e dinamismo nel condurre il corso di insegnamento.

7. Il docente ha ravvivato le presentazioni con il proprio humor.

8. Lo stile di presentazione del docente ha mantenuto vivo il tuo interesse durante le lezioni.

Organizzazione:

9. Le spiegazioni del docente sono state chiare.

10. Il materiale delle lezioni è stato ben preparato e accuratamente illustrato.

11. Gli obiettivi prefissati hanno corrisposto a ciò che è stato insegnato, di modo che sia stato sempre consapevole della direzione in cui stava muovendo il corso di insegnamento.

12. L'impostazione delle lezioni del docente ha facilitato il prendere appunti.

Interazione di gruppo:

13. Gli studenti sono stati incoraggiati a partecipare a discussioni in classe.

14. Gli studenti sono stati invitati a dividere con i compagni le loro idee e le loro conoscenze.

15. Gli studenti sono stati incoraggiati a porre domande e ne hanno ricevuto risposte chiare.

16. Gli studenti sono stati incoraggiati a esprimere le loro idee e/o a dibattere con il docente.

Rapporti individuali:

17. Il docente ha avuto un atteggiamento amichevole verso i singoli docenti.

18. Il docente ha fatto sentire benvenuti quegli studenti che ne hanno cercato l'aiuto o il consiglio in classe e fuori.

19. Il docente ha avuto un genuino interesse verso lo studente preso singolarmente.

20. Il docente è stato adeguatamente accessibile agli studenti durante l'orario di ricevimento o dopo la lezione.

Ampiezza:

21. Il docente ha messo in evidenza e confrontato le implicazioni di varie teorie.

22. Il docente ha presentato il fondamento e l'origine di idee/concetti sviluppati in classe.

23. Il docente ha presentato punti di vista diversi dal proprio, quando ciò fosse appropriato.

24. Il docente ha discusso adeguatamente gli sviluppi attuali nella materia.

Esami

25. Le osservazioni e le correzioni in esami e prove scritte sono state utili.

26. Il metodo di valutazione del lavoro degli studenti è stato equo e appropriato.

27. Gli esami e le prove svolte hanno rispettato l'importanza che il docente ha attribuito agli argomenti durante il corso di insegnamento.

Compiti assegnati:

28. Testi e letture richiesti sono stati interessanti e utili.

29. Letture, lavoro a casa, ecc. hanno contribuito a fare apprezzare e comprendere la materia.

Complessivamente:

30. Come si colloca questo corso di insegnamento rispetto agli altri seguiti alla USC?

31. Come classificherei questo docente in confronto agli altri docenti avuti alla USC?

(Per le voci precedenti, viene offerta una scala di valutazione da 1 a 5; ad ogni numero corrisponde la seguente valutazione: 1 = Molto scarso; 2 = Scarso; 3 = Discreto; 4 = Buono; 5 = Molto buono)

Caratteristiche dello studente e del corso di insegnamento

32. La difficoltà relativamente agli altri corsi di insegnamento è stata (1 molto facile, ... 3: medio, ... 5: molto difficile)

33. Il carico di lavoro richiesto, relativamente agli altri corsi di insegnamento è stato (1: molto leggero, 3: medio, ... 5: molto pesante).

34. Il passo dello svolgimento del corso è stato (1: troppo lento, ... 3: medio, ... 5: troppo veloce).

35. Ore per settimana richieste oltre alle lezioni (1: da 0 a 2, 2: da 2 a 5, 3: da 5 a 7, 4: da 8 a 12, 5: oltre 12).

36. Livello di interesse per la materia prima di aver seguito il corso di insegnamento (1: molto basso, ... 3: medio, ... 5 molto alto).

37. Media punteggio alla USC: (1: sotto 2,5; 2: fra 2,5 e 3,0; 3: fra 3,0 e 3,4; 4: fra 3,4 e 3,7; 5: sopra 3,7).

38. Voto che ti aspetti in questo corso (1-F, 2-D, 3-C, 4-B, 5-A).

39. Ragione della scelta di questo corso di insegnamento (1: obbligatorio per il Major; 2: facoltativo per il Major; 3: obbligatorio di General Education; 4: per il Minor o settore collegato; 5: interesse generale).

40. Anno di scuola (1: Matricola; 2: Secondo anno; 3: Junior; 4: Graduating Senior; 5: Graduated Student).

41. Indicare il Dipartimento del Major Field.

(Traduzione tratta da: G. Prati, «Organizzazione degli studi di Ingegneria elettrica presso la University of Southern California»; in: L'Elettrotecnica, vol. LXX n. 1, Gennaio 1983)



Il sistema del diritto allo studio in Italia

di Giorgio Vittadini (*)
Ricercatore ISTR

Il sistema del diritto allo studio e gli strumenti attraverso cui esso trova applicazione costituiscono un aspetto integrante dell'attività dell'istituzione universitaria, il cui fine è quello di formare culturalmente e professionalmente gli studenti ad essa iscritti.

Deve essere perciò garantita la riuscita negli studi per chiunque ne sia meritevole, indipendentemente dalla sua condizione economica, sociale, ecc.

Una simile definizione del diritto allo studio (e dei suoi strumenti applicativi) induce ad una critica assai profonda delle modalità con cui in particolare è stato attuato il diritto allo studio universitario.

Le principali linee di sviluppo del sistema per il diritto allo studio universitario in Italia sono state tre, tutte criticabili sotto molti profili.

□ Innanzitutto è stata fatta la scelta complessiva di concepire il finanziamento all'istruzione universitaria come aiuto indiretto e pressoché indifferenziato tra i vari gruppi di studenti (attraverso la fissazione di tasse che coprono una quota assai

esigua dei costi diretti universitari anche per gli studenti appartenenti a famiglie abbienti).

Agli aiuti per il diritto allo studio vero e proprio, quelli diretti e di tipo selettivo rispetto al reddito (borse, assegni, ecc.), resta destinata una quota esigua delle risorse complessivamente allocate dalla collettività, per il finanziamento della istruzione universitaria.

In questo modo i risultati che si ottengono con il sistema del diritto allo studio sono necessariamente inadeguati rispetto agli scopi prefissi (1).

□ La seconda linea di sviluppo è stata quella di destinare quote consistenti della spesa per il diritto allo studio al mantenimento di strutture (pensionati, mense) che offrono servizi più costosi e qualitativamente inferiori ai servizi offerti dal mercato (2).

Tale scelta è aggravata dal fatto che non vi è alcuna forma di verifica dell'efficienza degli aiuti in servizi, mancando totalmente l'informazione della correlazione tra questi e rendimento universitario (3).

Gli aiuti in servizi sembrano inadeguati anche sotto il profilo dell'equità: gli studenti universi-

Da analisi statistiche e da lucide osservazioni di fatto ecco emergere le linee di sviluppo (o non-sviluppo) del sistema italiano del diritto allo studio, mentre si vanno profilando le «strade alternative»

tari aiutati sono una percentuale assai bassa, in quanto chi non può frequentare, o può frequentare poco, è quasi completamente escluso dalla fruizione degli aiuti in servizi (gli aiuti in servizi sono infatti destinati in gran parte a coprire parzialmente i costi di vitto e alloggio per i frequentanti).

□ La terza linea di sviluppo (o non sviluppo) è stato il non adeguamento dell'ammontare degli aiuti monetari e dei requisiti di reddito alla crescente inflazione di questi anni.

Tale non intervento è stato aggravato dalla disomogeneità, parzialità, insufficienza degli strumenti di controllo dei requisiti per l'ottenimento degli aiuti (4).

Si è finito per distribuire aiuti monetari a pioggia senza indagare anche in questo caso, sul reale impatto che le politiche del diritto allo studio hanno avuto sulla situazione di chi ha bisogno.

Il passaggio alle regioni delle competenze per il diritto allo studio per non essere mera operazione burocratica, deve innanzitutto tendere a risolvere questi problemi.

(2) Cfr. ISTR: Assessorato all'istruzione Lombardia, *Analisi dei costi negli istituti per il diritto allo studio in Lombardia*, in fase di pubblicazione.

(3) Tale correlazione comunque è assai dubbia, come risulta dai più avanzati studi su questo campo. Cfr. AA.VV., *L'aide aux étudiants en France: faits et critiques*, CNRS, Paris 1977.

* Si ringrazia il dr. G. Di Masi per la collaborazione riguardo gli aspetti legislativi.

UNIVERSITAS si è già occupata del diritto allo studio nella normativa delle varie regioni italiane, in assenza di una legge quadro. Cfr. Daniela Borghi, *Diritto allo studio e regioni*, Universitas n. 8, pp. 78-83.

(1) Non è così negli altri paesi, nei quali l'aiuto indiretto è assai meno rilevante che in Italia, soprattutto a paragone delle provvidenze dirette erogate per il diritto allo studio, come si può notare nella relativa tabella.

Tab. 1 - Quadro comparativo

	ITA	FR.	GER.	CAN.	SVEZIA	G.B.	U.S.A.
anno considerato	1975/76	1974/75	1974/75	1972/73	1974/75	1974/75	1976/77
aiuto finanziario diretto agli studenti	assegni e borse	borse e prestiti	sussidi e prestiti	prestiti	prestiti (85%) sovvenzioni (15%)	sovvenzioni (mandatory e discretionary awards)	prestiti, borse e programmi di impiego
montante massimo dell'aiuto	L. 250.000 is L. 500.000 fs + esentasse	2.099 dol.	D.M. 4.920 is D.M. 6.000 fs	1.406 dol.	pr. 2.597 dollari sov. 489 dollari	1.497 dol.	BEOG \$ 1.400 SEOG \$ 1.500 CWS \$ 525 NDSL \$ 690 GSCP \$ 2.500 \$ 5.000
criteri di selezione:							
merito	si	si			no	no	no
reddito	si	si	si	si	no	si	si
proporzione stud. beneficiari di aiuti dir.	4-5%	13-15%	45%	25%	70%	90% degli studenti inglesi	10-25%
aiuto indiretto su aiuto dir.	6:1 si si	1:1 si si	1:5 si si	si no	1:8 si	1:5 si	si
proporzione aiuto pubblico su reddito medio studenti		25%	40%	29% (1964)	60%	51%	21%

Legenda:

\$ = Dollari is = in sede fs = fuori sede

Fonte: OCSE

La legislazione

a) L'art. 34 della Costituzione nei suoi due ultimi commi riserva ai capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, il diritto di raggiungere i più alti gradi degli studi, e garantisce l'esercizio di tale diritto prevedendo la concessione di borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze da attribuirsi per concorso.

Dopo vent'anni di provvedimenti normativi spesso disorganici (5) nella prospettiva di una piena attuazione del dettato costituzionale, nonché del raggiungimento di livelli soddisfacenti di equità ed efficienza, dal 1973 è iniziata una fase contrassegnata dall'elaborazione di progetti di legge diretti a rea-

lizzare il trasferimento alla Regione della competenza in materia di diritto allo studio universitario (6).

Il passaggio delle competenze è avvenuto operativamente il 1° novembre 1979 (DPR 616 art. 44), ma non esiste a tutt'oggi, nonostante numerosi disegni e progetti di legge, alcuna legge quadro sul diritto allo studio universitario. Le conseguenze sono assai gravi.

Infatti, le regioni che si sono dotate di leggi nel settore di nostra indagine (7) hanno effettuato scelte sostanzialmente antitetiche.

La legislazione regionale si presenta così, nel suo complesso carente, poco omogenea e disarticolata determinando una discriminazione tra utenti tito-

lari di medesimi diritti iscritti a differenti università.

In questa situazione, la legge quadro, una volta giunta finalmente in porto, potrà mantenere la sua originale funzione di indirizzo vincolante per le singole normative regionali o sarà invece una semplice ratifica notarile di tali legislazioni.

A nostro parere è certamente auspicabile, nel rispetto delle competenze, la prima soluzione, sebbene possa comportare maggiori sacrifici da parte delle singole assemblee regionali. È infatti da preferirsi una tendenza all'omogeneità ad una sostanziale mancanza di certezza al diritto.

(6) Si ricorda che tale passaggio non ha rappresentato per il Governo una semplice opzione, bensì un preciso obbligo imposto dall'art. 117 della Costituzione.

(7) Campania, Calabria e Puglia sono ancora allo stato più o meno avanzato di progetto di legge, anche se quest'ultima ha emanato nell'aprile dell'anno in corso una normativa volta ad elevare l'entità dell'assegno di studio in denaro.

(4) Cfr. G. Di Masi, G. Gorla, G. Vittadini, *Equità ed efficienza del sistema di diritto allo studio universitario in Lombardia*, ricerca ISTR-Assessorato Istruzione, «Quaderni della Regione Lombardia Istruzione», in corso di pubblicazione.

(5) Cfr. in particolare la legge Ermini del 18/12/51 n. 1551, la legge n. 80/1963, istitutiva dell'assegno di studio universitario, i provvedimenti 21/4/69 n. 162 e 30/11/73 n. 766, rivalutativi dell'ammontare dell'assegno e modificativi dei decreti di ammissione alle provvidenze.

A tale proposito, è da segnalare che il disegno di legge governativo, in sede di riformulazione, accogliendo alcune critiche costruttive, si sta ora indirizzando nel senso indicato. (8)

b) Venendo ora ad esaminare il panorama legislativo regionale nel settore del diritto allo studio universitario, occorre premettere che il trasferimento di funzioni ha riguardato solo le regioni a statuto ordinario, rimanendone pertanto escluse la Sicilia, la Sardegna, il Trentino-Alto Adige, il Friuli Venezia-Giulia e la Valle d'Aosta (peraltro priva di atenei).

In queste regioni sono per lo più gli stessi statuti a dettare norme per ciò che concerne l'assistenza universitaria, pur essendo stati fatti, da parte di alcune (Sicilia e Sardegna) di esse, adeguati passi presso il Governo per beneficiare della normativa del DPR 616.

In generale le regioni che hanno legiferato hanno cercato innanzitutto di rendere gestibile, equo, economico ed efficiente un sistema di assistenza che al contrario per molti aspetti si presenta indisciplinato nella gestione, iniquo nella distribuzione delle provvidenze, fonte di gravissimi sprechi di risorse.

Scendendo nello specifico, i passi obbligati per porre le basi di una «ripresa» sono stati individuati in primo luogo nella creazione di una struttura amministrativa e gestionale che offra garanzie di efficienza, in secondo luogo nella necessità di adeguare alla mutata e mutevole realtà sociale i servizi di assistenza, oltre che di ampliarne la gamma.

Quanto al problema dell'assetto istituzionale, si può rinvenire nelle leggi regionali finora entrate in vigore la tendenza a seguire due principali direttrici: l'istituzione di un ente regionale autonomo, ovvero la delega della gestione alle amministrazioni

comunalì sedi di ateneo. In un caso, che coinvolge la Toscana, è stata sperimentata una terza via, rappresentata dalla creazione di Consorzi intercomunali, retti da un comitato, a cui è stata delegata la gestione del diritto allo studio (9).

Tornando alle due ipotesi-base, la delega è stata attuata in Piemonte, Emilia-Romagna e sostanzialmente — sebbene con connotati più complessi — anche in Abruzzo, mentre altrove si è optato per l'istituzione di un ente autonomo (10). Fra le due soluzioni, chiaramente antitetice, considerazioni logiche e riscontri pratici fanno preferire la prima.

Innanzitutto, è assolutamente necessario rinsaldare il legame tra istituzione universitaria ed organo di gestione del diritto allo studio. Non si deve infatti dimenticare che l'assistenza universitaria è uno strumento per rendere effettivo il diritto di imparare all'università; essa deve quindi essere strettamente legata alla vita degli Atenei.

A detta finalità sembra adattarsi, meglio di un assessorato comunale, un ente dotato della opportuna autonomia e soprattutto gestito da un Consiglio di Amministrazione a maggioranza di rappresentanze universitarie (docenti e studenti). L'esperienza insegna, infatti, che a farsi carico dei maggiori oneri ed a profondere il maggior impegno sono i più interessati e coinvolti. La delega al Comune, inoltre,

(9) Cfr. artt. 4 e 5 legge 31/8/82, n. 72, pubblicata sul Bollettino Ufficiale della Regione Toscana n. 50 del 7/9/1982.

(10) Per ciò che concerne il Piemonte, v. art. 4 legge 17/12/80 n. 84 in B.U. 17/12/80 n. 84; quanto all'Emilia-Romagna, v. art. 24 e 25 legge 31/1/1983 n. 8 in B.U. 3/2/83, n. 15; infine, per l'Abruzzo, v. art. 10 legge 15/1/82 in B.U. 5/2/82 n. 5.

Si tratta in ordine cronologico delle seguenti regioni:

Lombardia: art. 4 legge 19/1/81 n. 7 in B.U.

Umbria: art. 4 legge 1/9/81 n. 66 in B.U. 9/9/81 n. 49

Marche: art. 4 legge 19/10/81 n. 30 in B.U. 20/10/81 n. 110

Veneto: art. 4 legge 22/10/82 n. 50 B.U. 27/10/82 n. 48

Lazio: art. 4 legge 7/3/83 n. 14 B.U. 9/4/83 n. 10

Liguria: art. 4 legge 12/8/83 n. 24 B.U. 17/8/83.

non offre sufficienti garanzie di efficienza e di tempestività per altre ragioni: l'intera problematica del diritto allo studio viene affidata ad organismi e funzionari privi della indispensabile conoscenza dell'ambiente universitario e già oberati di lavoro; la frammentazione dei servizi fra gli assessorati, attuati in alcuni casi, provoca una sorta di «atomizzazione», a tutto svantaggio della indispensabile organicità ed omogeneità degli interventi; il Comune è un ente territoriale troppo limitato per gestire una struttura che ha un bacino d'utenza regionale o infraregionale, e che è caratterizzata da forti economie di scala.

È legittimo, allora, chiedersi quale grado di efficienza, economicità, uniformità di trattamento nei servizi a favore degli studenti bisognosi possa essere mai garantito dalle amministrazioni delegate. In base alle considerazioni svolte non si può non avere perplessità sulle capacità del Comune come ente gestore del diritto allo studio. Il noto caso di Torino ne è testimonianza. (11)

Per quanto riguarda la tipologia degli interventi, si deve premettere che una corretta politica non può esaurirsi negli aiuti fondamentali (presalario, mensa, pensionato), appannaggio di pochi studenti, ma deve garantire per l'intero corpo studentesco il diritto di imparare, favorendo o promuovendo iniziative culturali e ricreative.

Ciò premesso, ci limiteremo in questa sede all'esame degli interventi fondamentali. Cominciando ad affrontare la problematica dell'assegno di studio, il legislatore regionale si è trovato di fronte alla necessità di procedere ad un adeguamento del suo ammontare, rimasto fermo ai risibili livelli del 1969 (360 o 500 mila lire).

La Regione Lombardia è stata la prima, nel 1981, ad elevare il

(11) Il Comune di Torino si è dimostrato assolutamente impreparato a gestire la politica del diritto allo studio. Dopo sei mesi di incontrollabile commissariato, è subentrata la gestione comunale che ha provocato un grave depauperamento delle risorse.

(8) Si tratta del disegno di legge n. 2814/1981 siglato dal Ministro Bodrato e presentato nella seduta dell'11 settembre. Esso non pervenne mai al dibattito assembleare ed è attualmente, sotto il dicastero Falcucci, in fase di rielaborazione.

tetto dell'assegno di studio (12), seguita da otto assemblee regionali, non mancando però esempi di regioni che hanno demandato la determinazione dell'ammontare del presalario alla vecchia legislazione statale. Si è inoltre generalmente consentito allo stesso beneficiario di scegliere tra l'assegno in denaro e la conversione in servizi. Ci si imbatte tuttavia in alcune legislazioni che di fatto favoriscono una totale demonetizzazione (13), mentre sarebbe più utile, anche ai fini di una gestione più efficiente delle risorse, garantire allo studente la scelta dei servizi di cui usufruire.

Il pericolo di una distrazione del sussidio monetario per finalità diverse dal diritto allo studio potrebbe essere poi evitato erogando assegni «vincolati», cioè spendibili presso le strutture dell'ente di gestione o in tutte le altre (gestite da cooperative, associazioni private, ecc.), convenzionate con l'ente stesso.

Per quanto riguarda invece la determinazione dei requisiti di merito e di reddito necessari per ottenere il presalario, mentre i primi sono stati in genere fissati dalle stesse legislazioni regionali — che si sono sostanzialmente ispirate ai criteri della continuità e della sufficienza scolastica, rinviando ogni ulteriore specificazione ai bandi di concorso dei singoli enti di gestione (14) —, per i secondi si è per lo più seguita la via di apposite delibere dei Consigli Regionali approvate ogni anno. Tali

delibere, oltre a determinare i limiti di reddito entro i quali si riceve l'assegno o la borsa di studio, stabiliscono anche le fasce di reddito cui correlare la tariffazione dei servizi. I limiti di reddito stabiliti nelle diverse sedi regionali hanno consentito l'accesso alle provvidenze ed una percentuale di studenti ben superiore rispetto al passato (15). Tuttavia, gli esiti favorevoli della riforma sono stati in parte fermati dalle anemiche disponibilità finanziarie delle Regioni, che si sono viste costrette a ricorrere al concorso escludendo talora dagli aiuti studenti in possesso di requisiti di reddito e di merito richiesti.

Alcune evidenze sul piano economico e gestionale: il caso della Lombardia

La situazione della Regione Lombardia, quanto alla realizzazione degli interventi per il diritto allo studio universitario, è stata oggetto di ricorrenti studi nel corso degli anni recenti (16). In particolare una recente ricerca condotta dall'ISTRA su incarico dell'Assessorato all'Istruzione, finalizzata a verificare l'impatto sulla popolazione universitaria delle politiche per il diritto allo studio, ha evidenziato alcuni risultati positivi che meritano di essere segnalati (17).

Si tratta di una ricerca relativa a quattro atenei lombardi, nella quale sono stati raccolti e correlati dati relativi alla fruizione degli aiuti, al rendimento negli studi e allo status socio-economico degli studenti.

Le principali conclusioni cui la ricerca è pervenuta sono riassumibili nei due punti seguenti:

- quanto all'efficienza, è emer-

so che la fruizione di aiuti (in particolare laddove questi si mantengono nel corso dell'iter universitario) si accompagna ad una modificazione positiva quanto al rendimento negli studi.

In generale, i gruppi di studenti aiutati modificano la loro posizione di rendimento rispetto ai non aiutati. Il tipo di aiuto in maggiore evidenza è quello monetario (assegno o borsa), per lo meno laddove gli ostacoli da superare (status socio-economico) non sono elevati. Il presalario e la borsa, dunque, favoriscono i beneficiari, sul piano del rendimento, se questi non sono «distanti» dal profilo proprio dei gruppi di studenti a rendimento non basso. L'aiuto nella forma di servizio abitativo è efficace solo se si accompagna a condizioni di benessere generale dello studente e a condizioni di «clima» favorevole, riassumibili queste ultime nella variabile «ateneo».

Infatti, mentre i gruppi di coloro che usufruiscono del servizio di pensionato in Università Bocconi, che appartengono a famiglie a reddito medio-alto, accentuano la loro distanza (quanto a bontà di rendimento) rispetto alla media, il contrario accade per il gruppo dell'Università Statale.

□ Quanto all'aspetto relativo all'equità nella distribuzione delle provvidenze, occorre distinguere fra le principali forme esistenti di aiuto.

Il servizio di alloggio in pensionato risulta relativamente svincolato da questioni di reddito: in particolare alla Bocconi il pensionato viene utilizzato anche da studenti a reddito medio-alto. L'immagine che si delineava per questo ateneo è quella del «college», piuttosto che di un semplice servizio di assistenza per i casi più bisognosi.

Per quanto riguarda l'Università Statale, il servizio di alloggio in pensionato è più aderente all'immagine comune di «servizio di assistenza». Tale servizio è però in genere associato ad un basso rendimento negli studi.

(12) Il tetto è stato portato a 1.000.000 per gli studenti residenti nel comune sede di Ateneo o in comuni limitrofi, e a 1.500.000 per i «fuori sede».

(13) Tra le leggi regionali che hanno rivalutato direttamente l'ammontare dell'assegno di studio, si citano quella laziale e quella lombarda. Altre regioni hanno preferito delegare questa delicata incombenza ad altri organismi, come la Giunta e il Consiglio Regionale (art. 6 legge Emilia-Romagna; art. 11-12 e 18 legge Toscana), o il Consiglio di Amministrazione dell'Ente di Gestione (art. 27 Liguria). Infine, tra le leggi regionali che hanno congelato la situazione uniformandosi alle leggi statali si ricordano quella marchigiana (art. 23) ed abruzzese (art. 16).

(14) V. art. 23 Marche, art. 16 Abruzzo, art. 3 Umbria.

(15) In passato la fissazione di un prezzo uguale per tutti (come peraltro succede ancor oggi a Napoli e Firenze) ha comportato sprechi di risorse e penalizzazioni dei meno abbienti.

(16) «Le Opere Universitarie in Lombardia» E. Rasi, in Quaderni della Regione Lombardia - Istruzione, 9, 1972.

«Situazione delle Opere Universitarie in Lombardia» D. Corelli in Quaderni della Regione Lombardia - Istruzione, 51, 1978.

(17) G. Di Masi, G. Gorla, G. Vittadini «Equità ed efficienza»... cit.

Tab. 2 - Principali indicatori della portata degli interventi per il diritto allo studio in alcuni atenei lombardi A.A. 1981/82

	Università Bocconi	Università Cattolica	Università Statale Milano	Politecnico	Università Statale Pavia	MEDIA
Assegni di studio % su studenti in corso	3.1	7.1	3.8	4.0	7.4	4.8
Borse di studio % su studenti in corso	1.8	5.4	0.6	—	5.1	1.9
Numero medio di pasti consumati in un anno da uno studente in corso	29	40	16	27	69	30
Posti letto disponi- bili presso gli ISU per ogni 100	6.9	5.1 (1)	1.5	2.6	8.8	3.6

(1) Il dato si riferisce a tutte le sedi; con riferimento alla sola Regione Lombardia, il numero di posti-letto disponibile presso l'ISU dell'Università Cattolica si aggira intorno al 2 per cento.

Tab. 3 - Evoluzione e composizione della spesa ordinaria netta (1) per cento di spesa nelle principali opere universitarie lombarde (2); (milioni di lire correnti).

	1976/77		1981		1982	
Assegni e borse di studio	3.233	27%	2.716	11%	7.872	23%
Servizi abitativi	2.373	20%	6.201	25%	6.483	19%
Servizi di mensa	4.379	37%	11.329	45%	12.524	37%
Altri servizi	719	6%	1.803	7%	2.458	7%
Spese generali	1.196	10%	3.169	13%	4.265	13%
TOTALE	11.900	100%	25.218	100%	33.602	100%

(1) Al netto delle entrate derivanti dalla tariffazione dei servizi.

(2) Opere delle università: Cattolica, Statale di Milano, Statale Pavia, Bocconi, Politecnico.

In complesso, il giudizio sull'equità dell'aiuto in servizi di alloggio non può essere univoco. Occorre sempre verificarlo in connessione con le caratteristiche delle popolazioni di riferimento in ciascuno degli atenei (facoltà, provenienze, ecc.).

L'aiuto in forma monetaria (assegno e borsa di studio) è invece sempre, per sua stessa natura, associato ad un basso livello di reddito familiare dichiarato.

Di esso risultano beneficiari anche gruppi di studenti che — per qualsiasi ragione — decidono di non frequentare o sono impossibilitati a farlo.

Va in ogni caso notato che il gruppo di studenti che beneficia di aiuti è una fascia relativamente ristretta rispetto all'in-

sieme della popolazione universitaria: poco più del 5% di questa (cfr. Tabella 2).

Anche in Lombardia si è verificata la generale tendenza ad un aumento nella quota delle risorse distribuite sotto forma di servizi, rispetto a quella delle risorse devolute in denaro (cfr. Tabella 3), sia per le scelte politiche già indicate, sia per il crescente costo dei servizi. Ad esempio la spesa annua globale per dipendente nei servizi dal 1976 al 1982 si è triplicata al Politecnico di Milano, quadruplicata all'Università di Pavia, quintuplicata all'Università Statale di Milano, ove nell'83-84 la spesa prevista per il portierato dei pensionati era di circa 700 milioni (18).

Conclusioni

Per affrontare adeguatamente il problema del diritto allo studio occorre una redistribuzione delle risorse allocate all'istruzione universitaria, diminuendo l'entità degli aiuti indiretti indifferenziati fra gli studenti a causa dell'esiguità e non selettività delle tasse di iscrizione, e aumentando contestualmente l'ammontare degli aiuti diretti assegnati secondo criteri selettivi.

Per quanto riguarda sia le specifiche provvidenze per il diritto allo studio (aiuti diretti), sia la «politica delle strutture» (demonetizzazione totale) il semplice adeguamento dei parametri di erogazione degli aiuti monetari (senza riflettere sulle modalità del loro utilizzo), appaiono, per le ragioni già dette, insoddisfacenti. Sono invece possibili strade alternative, quali:

a) il superamento della concezione del diritto come mero servizio di assistenza gestito dal «pubblico». Per sua natura il diritto allo studio è un'attività che implica corresponsabilità da parte degli studenti che ne fruiscono. Occorre quindi riconoscere un legittimo spazio all'autodeterminazione degli studenti stessi nella gestione delle risorse ad essi devolute, sotto il vincolo — e ovviamente con forme di controllo — di una finalizzazione delle risorse stesse agli scopi per cui sono state erogate.

Un corollario di quanto è stato detto è che si dovrà garantire maggiore flessibilità nella definizione degli strumenti, per poter utilizzare tutte le opportunità che emergono (diverse da contesto a contesto) e incontrare bisogni diversificati (19). Il modello italiano, nonostante taluni lodevoli passi, appare troppo schematico sotto questo profilo;

b) la predisposizione, da parte degli enti di gestione, di un più accurato sistema di informazione sulla distribuzione degli aiuti e sugli effetti di questi, così da evitare disomogeneità nelle assegnazioni a pari condi-

(18) ISTR-Regione Lombardia, «Analisi dei costi...» cit. *

zioni degli utenti, individuare nuove modalità di intervento e svolgere un controllo degli interventi effettuati;

c) l'individuazione di metodi di gestione dei servizi che permettano di eliminare gli sprechi e di fornire un maggiore ammontare di aiuti in termini reali a pari o minor costo. Tali metodi possono essere controlli interni di gestione (p. es. analisi per centro di costo), nuove forme organizzative delle strutture, valorizzazione delle opportunità offerte dal mercato o da convenzioni con cooperative di studenti;

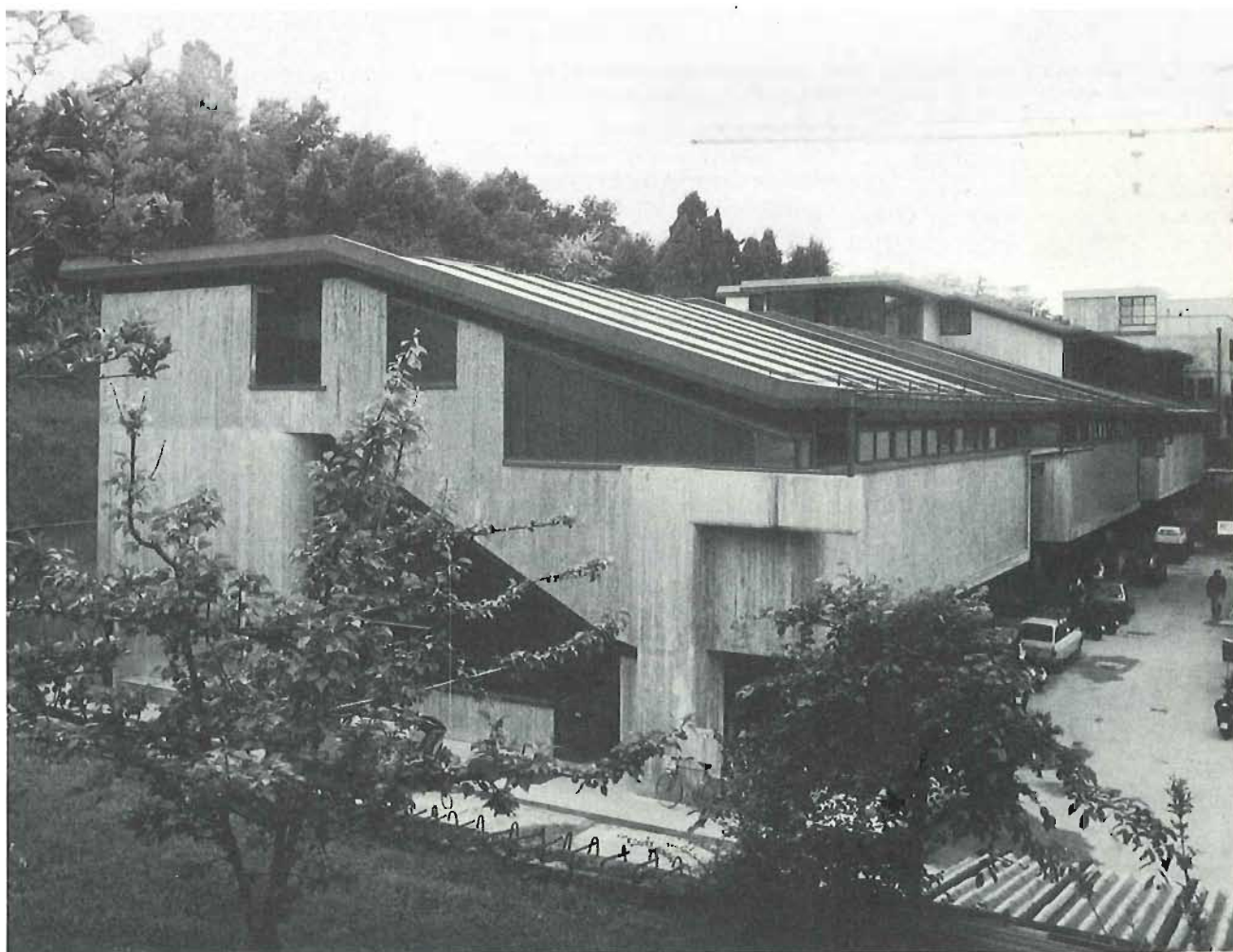
d) l'applicazione del principio del «far pagare di più a chi può pagare», attraverso il criterio della differenziazione e della progressività delle tariffe, possibile con il supporto di un adeguato sistema informativo sulla popolazione studentesca (vedi punto b.);

e) il sostegno e l'intervento nell'ambiente universitario di forme di attività di presenza e culturali da parte degli studenti (20), che fa parte della più ampia definizione del diritto allo studio come diritto ad imparare; la preoccupazione di evitare che lo studente sia ridotto al-

la condizione di semplice recettore di conoscenze, senza alcuna capacità critica, per incoraggiarne, invece, la corresponsabilità e l'interesse nel cammino educativo e formativo universitario.

(19) Si veda l'esperienza USA nella quale, oltre a posti disponibili nei collegi, vi sono istituti quali borse-lavoro, servizio mensa, assegni in moneta, concessione di prestiti con restituzione a lungo termine, tasse d'iscrizione differenziate, ecc.

(20) Attraverso la concessione di contributi e l'uso di strutture a questo finalizzate.





I collegi universitari

di Maria Carla Giammarco

Cosa chiede lo studente degli anni '80

È chiaro, ormai: lo studente degli anni '80 «vuole studiare». Meno evidenti e univoche risultano le finalità e il livello culturale di questo rinnovato impegno rispetto ai primi anni '70, poiché le posizioni individuali sono differenziatissime e il fenomeno, nel suo insieme, assai complesso. Tuttavia una linea di tendenza generale è stata concordemente individuata da diverse analisi qualificate (1) nell'incremento di domanda qualitativa dell'istruzione e crescente esigenza di personalizzazione dei percorsi formativi. Si tratta dunque, come naturale, di una situazione assai diversa, sia sociologicamente che psicologicamente, da quella degli anni precedenti il '68; ma anche ora, pur se non si assiste più ad una contestazione violenta dell'istituzione, si avverte, malgrado l'apparente bonaccia, una diffusa sensazione di malessere.

«Malessere di maturità» succeduto a quello «da crescita» del periodo precedente, specifica il

Rapporto CENSIS 1983; la distinzione rende sufficientemente bene l'idea, anche se per taluni aspetti verrebbe da pensare, più che a maturità fisiologica, a senescenza precoce. La situazione attuale vedrebbe dunque da una parte il paese, che esprime una domanda di professionalità nuove, più flessibili e riconvertibili, e in generale di una «cultura della complessità», dall'altra l'istituzione, che continua a fornire una «cultura da società industriale semplice» e professionalità antiquate e rigide; da un lato la società, vale a dire i giovani con le loro famiglie, che stanno effettuando il salto dalle logiche della quantità a quelle della qualità (certamente anche per effetto della scolarizzazione di massa e della diffusione dell'informazione), dall'altro l'istruzione centrale, che continua a perseguire obiettivi da «totalità statica».

Per ovviare a questo crescente divario di direzioni, il cittadino-utente non sembra avere scelto la via del divorzio dall'istituzione, ma piuttosto aver instaurato, con un misto di rassegnazione e spirito di economia, una sorta di ménage part-time: si conta sul «minimo garantito» dall'istruzione istituzionale, ma ci si guarda intorno alla ricerca di vecchi e nuovi centri che pos-

Cosa offrono queste istituzioni, che il vento del '68 sembra aver irrobustito? A quali esigenze, vecchie e nuove, esse rispondono?

sano integrare e perfezionare la formazione del giovane, favorendone quel buon inserimento professionale e sociale che il tradizionale «pezzo di carta» non garantisce più. Gli studenti e le famiglie cercano altri strumenti di formazione «non formale», e in realtà ne trovano, dai mass-media ai corsi aziendali a quelli privati o pubblici locali.

Risulta però difficile ricomporre questi diversi «segmenti», tra loro non coordinati né integrati, in un sistema di percorsi con un capo e una coda, ed il rischio di dispersione e superficialità è altissimo.

I Collegi universitari: tradizione e modernità

Queste considerazioni, difficilmente contestabili anche se riportate molto succintamente, devono servire da sfondo a un riesame nella dinamica attuale, della fisionomia e del possibile ruolo di alcuni istituti che, a tutta prima, sembrano piuttosto evocare il passato, sia pur un passato glorioso: i Collegi universitari.

Nate pressappoco insieme alle Università, sopravvissute, con alti e bassi, a varie tempeste storiche, queste istituzioni hanno ripreso nuova vita in Europa dopo la seconda guerra

(1) Su questa stessa rivista, cfr. L. Revojer, *Esigenze qualitative degli studenti*, Universitas n. 5, luglio-sett. 1982, pp. 24-28; CENSIS, *XVII Rapporto / 1983 sulla situazione sociale del Paese*, F. Angeli Ed., Roma 1983, pp. 155-169.

mondiale, mentre nel mondo anglosassone non han mai cessato di costituire un elemento essenziale, addirittura imprescindibile, dell'università. Per questo il pensiero corre istintivamente ai *colleges* di Oxford o Cambridge, seppure anche in Italia non mancano nomi carichi di tradizione e conosciuti, almeno per sentito dire, dal grosso pubblico: il Ghislieri o il Borromeo di Pavia, i più antichi d'Italia, o la Normale di Pisa, di ascendenze napoleoniche. Ma, a fianco di questi e di altri ormai consolidati nella tradizione, esiste un variegato ventaglio di strutture residenziali (2), tra le quali i veri e propri collegi si distinguono per alcune caratteristiche essenziali. Anzitutto l'autonomia di gestione, le dimensioni limitate, la presenza di personale specializzato; su questa comune base concettuale e operativa si innestano poi le peculiari finalità formative e le connesse attività di studio, che possono variare assai da istituto a istituto.

L'insieme di questi elementi differenzia l'organismo collegiale da una semplice struttura ricettiva e/o assistenziale, di per sé statica e compiuta, e ne spiega la capacità di crescere modificandosi e adeguandosi alle esigenze via via emergenti della cultura e della società. Tradizione e modernità sono dunque due aspetti per nulla contrastanti nell'esperienza collegiale, perché componibili insieme nella continuità degli obbiettivi.

Cosa offrono queste istituzioni, che il vento del '68 sembra aver irrobustito? A quali esigenze, vecchie e nuove, della vita universitaria esse rispondono?

Centri di servizi

In primo luogo, esse offrono la possibilità di una vita di relazioni a dimensione d'uomo. L'università di massa è anzitutto un luogo fisicamente sovraffol-

lato da gente sempre diversa; alla difficoltà di contatti personali tra professore e studente, pernicioso soprattutto per la formazione scientifica, si aggiunge la difficoltà di rapporti tra studente e studente, assai più dannosa sul piano psicologico. Nei collegi si ricrea una dimensione ottimale, con una media di un centinaio di persone. Laddove l'ente gestisce un numero notevolmente elevato di posti, questi risultano divisi in varie sedi: è il caso del Collegio Don Mazza, che per circa 450 studenti conta cinque sedi tra Padova, Verona e Bressanone, o dell'Einaudi di Torino (cinque sedi per circa settecento posti); sempre per ottemperare alle opposte esigenze del grande numero e della personalizzazione degli spazi, i nuovi collegi dell'E.R.S.U. di Urbino, costruiti fra il 1973 e il 1981, offrono l'esempio di una interessante concezione architettonica: un tessuto continuo ma differenziato di quattro nuclei residenziali contigui, variamente articolati anche al loro interno in vista di funzioni distinte e complementari (servizi centralizzati, biblioteca, teatro, centro commerciale e così via). Queste strutture sono non solamente integrate esteticamente al paesaggio, ma anche aperte assai concretamente alla città, essendo disponibili ad accogliere molteplici iniziative promosse dall'Università, da gruppi studenteschi, da altri enti culturali.

La presenza di larghe zone di «servizi» comuni — biblioteche, sale di proiezione, impianti sportivi, ecc. — è però caratteristica del collegio in quanto tale, anche se di limitate capacità ricettive in termini di posti letto.

Tali strutture sono «aperte» non solo ai residenti, ma anche agli «esterni», con un rapporto variabile, ma spesso sorprendentemente incisivo: dagli amici dei residenti — che usufruiscono anche quotidianamente della biblioteca, dei seminari interni, talvolta della mensa (questo è previsto ad esempio dalla Torresscala di Milano, dalla Residenza Universitaria Mediterranea (Rume) di Palermo, dal Don

Mazza) all'intera cittadinanza, in occasione di iniziative culturali di vario genere (conferenze, seminari, mostre, spettacoli, concerti) alla cui promozione, così come ad altri aspetti gestionali, partecipano di regola gli studenti interni. Riguardo al livello spesso raggiunto da tale attività, diventa emblematico il riconoscimento che il Comune di Padova ha voluto tributare nel 1979 al Collegio Don Mazza, riservandogli di diritto un posto nella Consulta per le Attività Culturali.

Questa connaturata «apertura» del collegio universitario al tessuto sociale e urbano va tenuta nel debito conto nel valutare le due tradizionali critiche, mosse sul piano ideologico ed economico, di tenere i suoi membri in una torre d'avorio e di essere selettivo e socialmente costoso. In realtà il collegio non nasce come struttura assistenziale — pur operando spesso «anche» una politica assistenziale (3) —, ma come un centro di servizi culturali e formativi. Tale impostazione sembra rispondere in modo particolarmente adeguato tanto alla crescente «domanda di qualità» rivolta all'istruzione dal mondo giovanile, quanto alle parallele esigenze di partecipazione e di autonomia nelle scelte dei propri percorsi formativi, che emergono naturalmente all'interno di una società democratica.

Di fatto, le iniziative che alcuni collegi hanno spontaneamente e autonomamente organizzato nell'ultimo decennio, sotto la spinta o con la collaborazione degli studenti, sembrano quasi aver presagito alcune esigenze recentemente esplose a livello di massa.

I corsi interni e l'orientamento

La moltiplicazione ed articolazione dei corsi di laurea da un

(3) Attraverso l'assegnazione di posti gratuiti o agevolati secondo diverse modalità, annualmente specificate nei bandi di concorso. La selezione degli aspiranti si effettua prevalentemente in base al merito scolastico. Molti collegi sorsero proprio per l'educazione di giovani poveri e meritevoli (Borromeo, Ghislieri, ecc.).

(2) Un'indagine di C. Di Fazio, *Collegi universitari italiani*, Roma 1975, ne conta circa duecento per l'anno 1974, in Italia.

lato, e il crescente divario tra la preparazione che questi presupporrebbero e quella offerta dalle medie superiori dall'altro, complicano non poco la vita delle matricole. Da anni i collegi della Fondazione RUI hanno realizzato attività di orientamento universitario con studenti interni ed esterni, fino a maturare una specifica competenza emersa in ricerche, congressi internazionali e pubblicazioni (4); altrove, il servizio si è invece strutturato come medico e psico-diagnostico, con la collaborazione di esperti esterni e di residenti neo-laureati (è il caso del Don Mazza).

Analoga funzione propedeutica e di sostegno hanno i corsi di lingue moderne, di introduzione ad alcune discipline fondamentali o strumentali — chimica, fisica, matematica, informatica —, mentre agli studenti «anziani» sono più specificamente indirizzati seminari di approfondimento in discipline specialistiche e incontri con esponenti dei vari settori professionali, universitari e non.

In alcuni casi la frequenza a determinati corsi interni è obbligatoria (Scuola Normale, Ghislieri) e sono previsti esami finali; ma in genere, come si è già ricordato, molte iniziative sono rivolte all'intera popolazione studentesca, e i residenti vengono a svolgere un ruolo di operatori (promotori, collaboratori) accanto a quello di utenti.

Perché queste attività di orientamento e di assistenza accademica non si fossilizzino in schemi presto sorpassati, è necessaria però una costante autoverifica degli obiettivi e dei risultati: così, ad esempio, l'Einaudi di Torino ha recentemente sentito la necessità di un'in-

dagine conoscitiva sulla popolazione studentesca che lo compone e di una propositiva circa le possibili attività di orientamento alle professioni (5). Anche per queste attività è necessaria la presenza di personale con competenze pedagogiche.

L'azione tutoriale

Un aspetto essenziale e tradizionale della vita collegiale è costituito dalla presenza del *tutor*, figura specifica, anche se non professionale in senso stretto, di consigliere-guida dello studente in un rapporto personale e diretto.

Non esiste un modello unico di attività tutoriale, ma piuttosto una serie di esperienze e di principi base; in genere questa è svolta da giovani laureati rimasti in contatto con l'ambiente e le problematiche universitarie, e mira a far «pensare da sé» lo studente, a farlo riflettere su come organizzare autonomamente il proprio lavoro, usare metodologie appropriate, allargare i propri interessi, sviluppare le proprie potenzialità, riconoscere e superare gli inevitabili ostacoli, maturare infine responsabilmente la propria scelta professionale. È chiaro che gli obiettivi sono ambiziosi, e che *tutors* non si nasce, ma lo si diventa «crescendo insieme» agli studenti: per questo risulta fondamentale il contesto ambientale del collegio, che consente una conoscenza approfondita e senza fretta, alcuni termini di riferimento comuni, un impegno di collaborazione reciproco *libero* ma preciso.

(5) La prima, *Ricerca sugli studenti dei collegi universitari torinesi*, di Luciano Bonet, fornisce alcuni dati interessanti circa l'estrazione sociale degli studenti; da famiglie numerose, con livello culturale dei genitori medio-basso, ma assai più alto nei fratelli; quasi tutti si sarebbero comunque iscritti all'Università anche senza l'opportunità del collegio.

La seconda, *Progetto per un servizio di orientamento professionale per giovani con curriculum universitario*, a cura del Dott. Mario Basiglio, accoglie con encomiabile fedeltà conclusioni e tabelle del volume *L'orientamento e il Counseling* ... cit., in particolare le pagg. 27, 47, 76.

La concezione tutoriale permette di capire il principio unificatore che, più o meno esplicitamente, permea l'organismo collegiale e dà senso all'insieme di attività culturali, interdisciplinari o specialistiche, che altrimenti potrebbero apparire slegate ed episodiche. Tale principio è ben evidente nel colaudatissimo modello anglosassone che, pur non potendo e non dovendo esser preso come oro colato da paesi di diversa tradizione, merita pur sempre una attenta considerazione, anche perché conserva alcune intuizioni originarie così dell'istituto collegiale come dell'idea di università.

Ora, mentre la struttura didattica dell'università ha di mira essenzialmente la disciplina, e secondariamente la professione, il *College* ha come obiettivo lo studente, la sua maturazione come uomo, come cittadino, come professionista.

È questa diversa angolatura che rende non competitiva né sovrapposta, ma piuttosto complementare, l'azione dei due soggetti di formazione.

Laddove la formazione del cittadino è stata assunta come obiettivo primario dall'istituzione universitaria nel suo complesso — il che è avvenuto principalmente nel mondo anglosassone — questa si è strutturata interamente in base al sistema dei *colleges*, e in pratica vi si è identificata (6).

In Italia l'università ha una storia diversa: il modello gentiliano ha operato in modo che essa divenisse la sede privilegiata e primaria della ricerca scientifica, creando in tal senso una ricca tradizione e un imponente patrimonio di strutture a livello nazionale. È ben vero che oggi le si richiede da più parti, e con ragione, un miglioramento della didattica, e lo stesso legislatore ha previsto, da parte di docenti e ricercatori, anche

(6) La posizione dei teorizzatori classici dell'Oxbridge è chiara: «Not a book but a man», sintetizzava un po' rudemente ma efficacemente Mark Pattison nel secolo scorso; più distesamente John Newman, rivendicando quale funzione primaria dell'università

(4) Cfr. *Scelta, riuscita negli studi e transizione alla vita attiva nell'insegnamento superiore*, Atti del Colloquio europeo di Castelgandolfo, 14-16 ottobre 1982, a cura della Fond. RUI, Roma 1983; Atti del Colloquio internazionale «Ruoli e prospettive dell'orientamento universitario» tenutosi a Milano il 12 marzo 1982, in «Quaderni della Regione Lombardia», n. 92, Milano 1982; Fondazione RUI, *L'orientamento e il Counseling nelle Università della Comunità Europea*, Roma 1982.

un'attività di orientamento e di tutoria (D.P.R. 6.7.1980 n. 382, art. 10 e 32). Ma non si deve dimenticare che l'orientamento è un processo articolato e lungo; le esperienze e gli studi degli ultimi anni ne hanno individuato diversi aspetti e fasi che richiedono interventi e competenze specifiche (7). La funzione dei docenti universitari può facilmente prefigurarsi come guida accademica e scientifica, mentre riesce difficile immaginare che gli stessi, impegnati didatticamente in un'università di massa e insieme di élite (dottorati), implicati nell'amministrazione (dipartimenti) e pur sempre desiderosi di far ricerca, riescano ad assolvere il *tutoring* per tutti gli studenti, nel senso che abbiamo visto attuato nelle comunità collegiali.

Per queste ragioni sembra prospettarsi come più proficuo e adeguato alla realtà italiana un ammodernamento e potenziamento di queste due strutture tradizionali (senza escludere l'invenzione di nuove!), ognuna sul suo piano e con finalità distinte, e tuttavia destinate ad un colloquio sempre più approfondito e operativo.

Il collegamento con il mondo del lavoro

La difficoltà di inserimento dei giovani, una volta laureati, nel mondo del lavoro rappresenta un problema reale e serio, anche se logorato dal troppo parlarne. Si rischia spesso di fermarsi a considerare solo l'evoluzione del mercato del lavoro, fattore oggettivo, mentre esistono altri fattori, per così dire soggettivi, largamente incidenti, che recenti indagini hanno

non la ricerca ma l'insegnamento, intendeva quest'ultimo come «educazione dell'intelletto» alla conoscenza, implicante «un'azione sulla nostra natura mentale e la formazione di un carattere; qualcosa di individuale e permanente...»: cfr. J. Newman, *L'idea di Università*, a cura di L. Orbetello, Milano 1976, in particolare le pagg. 33-34 e 152-157.

(7) Il punto della situazione, con i necessari riferimenti bibliografici, si può trovare in G. Zanniello, *Aspetti pedagogici dell'orientamento universitario*, in «Annali della Pubblica Istruzione» XXIX, n° 4 (luglio-agosto 1983), pagg. 418-430.

evidenziato nella maggior parte degli studenti: la mancanza di un progetto professionale e un atteggiamento diffuso di «passività anziché di ricerca attiva delle informazioni sulle caratteristiche della vita professionale e sui bisogni sociali emergenti» (8).

In parole povere, lo studente medio tende a dissociare nella sua coscienza lo studio universitario dalla successiva professione, chiedendosi al massimo «troverò poi un posto?» ma non «quale stile di vita questo studio comporterà?». In tal senso è interessante esaminare, oltre alla varietà, anche il tipo di stimoli che molti collegi offrono ai propri frequentatori (non solo agli interni), sin dal primo anno di corso.

«Il mestiere di...» è stato il tema di una serie di incontri con esponenti qualificati del mondo del lavoro che l'Einaudi di Torino ha promosso negli anni passati; ma le iniziative, di questo e altri istituti, volte a sensibilizzare i giovani circa i risvolti pratici, specialistici, etici della futura professione appaiono numerose e svariate: dalle conferenze - seminario di cattedratici alle tavole rotonde su temi che richiedono una pluralità di competenze; dall'ospitalità a interi convegni al semplice incontro informale — una consuetudine nelle residenze della Fondazione Rui — con un professionista, al quale in salotto, prendendo il caffè, si possono anche chiedere notizie sull'orario di lavoro, se esso comporta viaggi e *public relations*, se è autonomo o d'équipe, e come si ripercuote sull'organizzazione familiare.

Anche visite ad industrie, laboratori, società e brevi *stages* contribuiscono al chiarimento delle concrete prospettive che la società offre e contemporaneamente delle proprie globali aspirazioni di vita, prevenendo, forse, almeno un poco, future delusioni, frustrazioni, sbandamenti.

(8) G. Zanniello, *art. cit.*, pagg. 423-427, nonché gli studi ivi citati alle note 11, 12, 17, di Zarka, P. Benedetto, J. Maisonneuve, J. Touron-D. Isaacs.

Per la realizzazione delle diverse attività di formazione culturale e orientamento professionale rivestono un ruolo essenziale le associazioni di «amici» o «ex-alunni» del collegio, che vi dedicano tempo, competenze e spesso forniscono i mezzi economici necessari.

Questa sorta di «restituzione» all'organismo collegiale della linfa culturale a suo tempo ricevuta aiuta non poco a determinare una atmosfera culturale propria, e quindi una tradizione specifica, di questo o quell'istituto, testimoniata del resto dalle pubblicazioni che alcune di queste associazioni curano: una fioritura di seminari biomedici e giuridici al Borromeo, accanto alla tradizionale attività concertistica; un costante dibattito sui grandi temi umani e sociali al Don Mazza, accanto al gusto per la comunicazione artistica, che ha addirittura dato vita a un Coro studentesco specializzato in canti di tradizione popolare; una crescente attenzione alle tematiche specifiche della professionalità femminile, accanto all'interesse per il teatro, alla Rume, residenza femminile palermitana.

La convivenza di diverse esperienze di studio

«L'incontro di esperienze culturali diverse, in questo clima di libertà, favorisce l'autonomo sviluppo della personalità e della cultura degli alunni... negli anni più formativi della vita...», si legge in un opuscolo del più antico collegio italiano, il Ghislieri.

Può sembrare banale ricordarlo, ma questa frequentazione quotidiana con studenti e neolaureati di diverse facoltà, cioè con persone che si applicano allo studio della medesima realtà naturale ed umana, ma da punti di vista e con metodologie scientifiche differenti, è qualcosa che la singola facoltà, per definizione, non può e non è tenuta a dare. Se questo contatto riesce a trasformarsi in dialogo e corretto confronto, ecco che può agire come naturale e

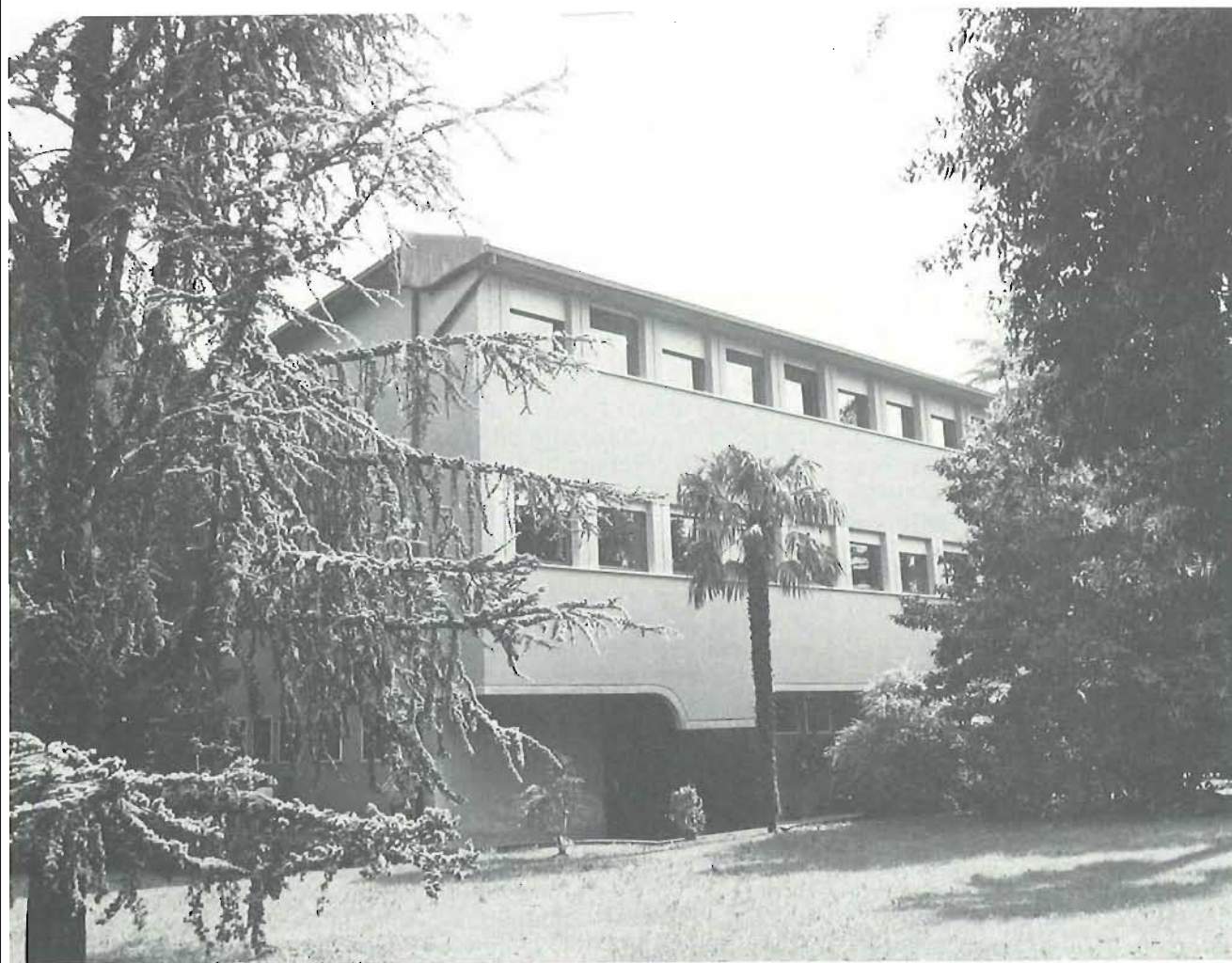
gradevole antidoto contro la «deformazione professionale», che è pur sempre il maggior rischio di condizionamento cui va incontro il laureato. Naturalmente, per questo come per gli altri aspetti ricordati, si tratta sempre di opportunità da sapere sfruttare, mai di certezza di successo; opportunità, peraltro, di cui sembrano aver maggior diritto proprio quei giovani a cui la famiglia non è in grado di offrire, quale che sia il livello economico raggiunto, un retro-

terra culturale adeguato per uno studio personale «di qualità». Siamo dunque tornati al punto di partenza: qualità dello studio, personalizzazione dei percorsi formativi, nuove professionalità flessibili sono le richieste, strettamente correlate, che emergono oggi da una società più cosciente dei suoi diritti.

Il modello collegiale offre senza dubbio risposte ancora valide alla prima di queste esigenze, ma anche preziosi sug-

gerimenti per le altre.

Con la sua esperienza secolare di autonomia e partecipazione, di cura per la singola persona, di scelte pedagogiche precise — con tutti i vantaggi e i rischi connessi — esso ci ricorda che, alla fine, quel che serve alla società non è un insieme di perfetti modelli teorici di *curricula* professionali, ma tanti concreti professionisti capaci di crescere continuamente nel proprio lavoro, trovando prontamente nuove risposte a problemi nuovi.





Studiare in USA

DUE ESPERIENZE DEL PROGRAMMA PRIUS 1983

Un arricchimento personale

Negli ultimi sei mesi dello scorso anno ho avuto modo di partecipare al programma PRIUS, un programma di scambio di studenti universitari tra il nostro paese e gli U.S.A., coordinato dalla Fondazione RUI (Residenze Universitarie Internazionali) e dall'ISEP (International Student Exchange Program). L'esperienza ha coinvolto 31 studenti appartenenti a 4 facoltà (Giurisprudenza, Economia e Commercio, Scienze Politiche, Agraria) di vari atenei italiani.

Ritengo che ognuno dei partecipanti avesse aspettative, motivazioni e obiettivi peculiari, data anche la diversità di discipline studiate; tuttavia vi erano anche intenti e preoccupazioni comuni a tutti, in maggior o minor misura. Probabilmente la più logica, e la più naturale, preoccupazione era quella di inserirsi in un sistema universitario, e più in generale in un sistema di vita, per noi totalmente sconosciuto o quasi. Ma, dopo il primo choc iniziale, dovuto anche alle difficoltà di comprensione della lingua, l'integrazione è stata soddisfacente. La maggior dimestichezza col-

l'inglese, raggiunta dopo sei settimane di studio alla Georgetown University a Washington D.C., ci ha permesso di affrontare con maggior fiducia gli studi che ci attendevano nei vari colleges, ed anche la vita al di fuori dell'aula tra i nostri colleghi americani. Infatti, spezzato e smembrato il grande gruppo che a Washington ci aveva aiutato a superare le iniziali difficoltà, ma che ci aveva anche impedito di socializzare oltre un certo limite con i pochi studenti americani presenti, ci siamo ritrovati in piccoli gruppi o singoli individui sparsi in una decina di colleges.

Nelle nostre sedi definitive abbiamo cominciato a scoprire quel mondo sconosciuto che era il sistema universitario americano. Da questo punto di vista, l'impatto maggiore è stato con la diversa metodologia di studio e di insegnamento a cui abbiamo dovuto adeguarci. Per uno studente della facoltà di Giurisprudenza della Statale di Roma, come il sottoscritto, il trovarsi in classi composte da pochi elementi (dai 10 ai 20 studenti in media) e avere la possibilità di partecipare attivamente alle frequentissime discussioni che si svolgevano quotidianamente, è stata una piacevole sorpresa.

Queste particolari circostan-

Due esponenti della «vecchia Europa» alle prese con il sistema di studio americano. Resoconti e curiosità di un soggiorno vivo, malgrado alcuni intenti disattesi ed obiettivi non raggiunti.

ze ci permettevano di evidenziare e approfondire i punti che più parevano interessanti; inoltre, grazie ai tests intermedi, sia noi che i nostri professori eravamo in grado di renderci conto del grado di apprendimento raggiunto.

Gli stimoli a discussioni, interventi e dibattiti non sono certo mancati per gli studenti di Political Science (facoltà che noi studenti di Giurisprudenza abbiamo frequentato, data l'impossibilità di frequentare una Law School per gli *undergraduates*) nei mesi della nostra permanenza. Ciò ha messo in evidenza anche gli aspetti meno brillanti del sistema. Mi riferisco al fatto che il livello accademico non si è rivelato pari alle nostre aspettative (e preoccupazioni iniziali). Lo studio di problemi molto importanti, come il sistema costituzionale americano o il diritto pubblico comparato, è stato trattato non molto tecnicamente, come invece ci si aspetta di solito da un equivalente corso italiano. Sono venuti peraltro alla luce problemi sociologici e più apertamente connessi ad esigenze pratiche (per es. provvedimenti legislativi dell'amministrazione Reagan, recenti sentenze della Corte Suprema, ecc.) che non sono messi in rilievo, almeno a tale livello, nei corsi universitari italiani.

Tali carenze, anche se chiamarle così non è del tutto esatto, sono giustificate dalla struttura peculiare del sistema scolastico-universitario americano. In primo luogo la scuola secondaria statunitense ha durata quadriennale, e per tal motivo non riesce a dare un background culturale equiparabile a quello che, bene o male, è raggiunto da un diplomato medio italiano. In secondo luogo il college è visto come uno stadio preparatorio per l'ammissione alle scuole di specializzazione *postgraduate* (Law School, Medical School, ecc.), dove la metodologia di studio raggiunge alti livelli di tecnicizzazione. Tutto ciò spiega come non sia necessario per uno studente universitario americano raggiungere un alto grado di preparazione professionale nei primi quattro anni di college, e spiega anche la relativa facilità con la quale noi studenti stranieri, dopo aver superato l'handicap della lingua, abbiamo potuto inserirci nella vita accademica locale.

Anche l'inserimento nella vita sociale del college, fuori dell'aula per intenderci, non si è rivelato difficile, almeno in certa misura. Infatti la peculiare organizzazione dei colleges, cioè la vita che si svolge nelle residenze e negli spazi predisposti per la ricreazione e lo svago (palestre, circoli culturali, ecc.), favorisce enormemente la socializzazione tra gli studenti e la nascita di solide amicizie, senza dubbio molto più che non nei grigi ed enormi atenei italiani. Anche da questo punto di vista l'esperienza non è da sottovalutare, data l'importanza che riveste lo scambio di idee ed opinioni tra membri di due culture certamente diverse, specie quando è spontaneo e informale.

In conclusione, pur se da un lato prettamente utilitaristico e professionale a molti di noi sarebbe convenuto poter frequentare una scuola di specializzazione, certamente più adatta a studenti al terzo o quarto anno dei vari corsi di laurea; dall'altro sicuramente una delle aspetta-

tive che ci eravamo portati dall'Italia si è realizzata: quella di un arricchimento culturale, in senso lato, e personale.

Sei mesi di permanenza in un paese straniero non sono certo molti, ma sufficienti a penetrare certi meccanismi e certi ingranaggi. Mi riferisco al mondo universitario americano, e probabilmente questo era lo scopo più importante e profondo di questo scambio. L'esperienza accumulata ci ha ampiamente ripagato anche di quegli obiettivi non raggiunti e di quegli intenti disattesi.

Antonio De Antonis

Informalità e sano pragmatismo

Per chi, come me, studia scienze politiche, un soggiorno negli U.S.A. non poteva che essere utile. Il mio lo è stato soprattutto perché si è rivelato un'occasione per mettere a confronto due modi quasi antitetici di studiare la mia disciplina: quello «classico» delle nostre università e quello «scientifico» dei college americani.

I libri americani, come sappiamo, circolano in gran quantità in tutte le facoltà italiane; nella mia però sono ancora accettati con diffidenza e scetticismo dalla gran parte dei professori. Al contrario noi studenti ne siamo incuriositi ed anch'io ne sono un assiduo lettore.

Ero partito, quindi, con l'idea di cogliere il diverso modo di studiare la mia disciplina negli U.S.A. e credo di esserci riuscito acquisendo così, grazie al programma PRIUS, una gamma di conoscenze altrimenti inaccessibile.

Ho trascorso il mio semestre in un piccolo college del Maryland occidentale, non troppo lontano da Washington. La situazione era ideale; il dipartimento di Scienze Politiche era considerato la punta di diamante del college. In generale, devo dire di aver notato che nelle università americane professori e studenti di scienze politiche godono di grande considerazione e credo che ciò derivi dal fatto

che, almeno al livello di *undergraduate*, questa è una delle facoltà più difficili.

Nell'insieme, gli studenti di scienze politiche del Frostburg State College erano poco più di quaranta; mi sono quindi trovato in classi composte da non più di quindici studenti, in cui non c'era niente che assomigliasse ad una cattedra: il professore era, come noi, seduto intorno ad un grosso tavolo rettangolare.

In classi così piccole tutti hanno la possibilità di esporre idee, riflessioni, fare domande, cosicché l'elemento che io considero più importante per studiare la mia disciplina, cioè lo scambio di opinioni, non è mai mancato.

Il fatto di essere un *exchange student* mi ha reso spesso protagonista di tali discussioni; i miei professori non si sono mai lasciati sfuggire l'occasione di confrontare le loro opinioni e quelle dei propri studenti con quelle di un autentico studente della vecchia Europa. Gli spunti di conversazione erano dati soprattutto dalla politica internazionale, e in quel periodo, la seconda metà dello scorso anno, ci furono eventi molto importanti e controversi come l'invasione americana di Grenada, l'abbattimento del Boeing coreano da parte dei sovietici, l'installazione dei primi missili nucleari in Europa. Le divergenze d'opinioni con i miei colleghi americani sono state più profonde e numerose di quanto mi potessi aspettare, e molto spesso non trovavo nessuno che mi appoggiasse. D'altra parte gli americani conoscono benissimo le opinioni che noi abbiamo su di loro in campo politico e li avrei certamente delusi se avessi dato fondo al mio filo-americanesimo. Proprio per questo, comunque, queste discussioni, mai peraltro slegate dalle lezioni del giorno, erano utili sia ai miei colleghi americani che a me: ciascuno di noi si confrontava con idee molto stimolanti, che difficilmente aveva avuto modo di ascoltare e controbattere direttamente. Talvolta ho

avuto la sensazione che per molti miei coetanei statunitensi il mondo non abbia altri confini che gli oceani Atlantico e Pacifico, e che conoscano il nostro continente molto meno approfonditamente di quanto noi conosciamo il loro.

Da tutto questo si capisce che la lezione non è intesa nel nostro senso; l'informalità regna sovrana. Non ci sono mai stati inoltre eccessi di nozionismo: secondo la filosofia educativa americana lo studente non deve semplicemente ingoiare informazioni, ma sviluppare le proprie capacità. Un esempio abbastanza illuminante di questo modo di pensare è stato il corso di statistica applicata alla scienza politica; avevo scelto questo corso come mezzo, pur limitatissimo, per verificare quali fossero le basi dello studio «scientifico» della politica. Se per loro, mi ero detto, la scienza politica è fatta di percentuali, grafici, istogrammi, cerchiamo di vedere quali ne sono le basi. Piuttosto raramente durante il corso ho dovuto mandare a memoria formule e dimostrazioni matematiche; ancor più raramente ci sono state richieste nei tests. Quello che era importante era acquisire le capacità di leggere e valutare documenti e risolvere problemi.

Un'altra lezione di sano pragmatismo mi è stata impartita dal corso di computer. Dato che il computer sembra esser diventato uno strumento indispensabile anche per lo scienziato politico, non ho potuto esimermi dal frequentare un corso apposito. Ricordo che paragonai istintivamente la prima lezione di computer a Frostburg con la prima lezione di informatica che frequentai alla LUISS: in quest'ultima ascoltammo per un'ora un lungo excursus storico sul come e perché l'uomo è arrivato al computer; nella prima lezione a Frostburg, ognuno di noi si trovava davanti alla ta-

stiera cercando di impararne l'uso e nel giro di una settimana eravamo già capaci di ottenere un primo, semplice, print-out.

La grande disponibilità di computer mi ha portato a riflettere sul fatto che probabilmente il grosso gap tra le nostre università e quelle americane è dovuto al fatto che queste ultime hanno risorse finanziarie immensamente superiori e indipendenti da sovvenzioni statali; ho anche notato però che l'università come istituzione ha negli U.S.A. un peso maggiore nella società che da noi, e che la ricerca trova denaro più facilmente anche per questo.

Il soggiorno a Frostburg mi ha anche fornito la possibilità di dare una risposta ad una domanda che mi ero sempre posto e che è questa: come è mai possibile che uno studente americano conseguendo un Master's Degree (cioè studiando specificamente una disciplina per soli due anni dopo i quattro anni piuttosto generali di College) abbia un bagaglio culturale maggiore di uno studente italiano che consegue una laurea con quattro o cinque anni di studio? La risposta è, a mio parere, nel metodo di studio che lo studente americano adotta e che io trovo più intelligente e redditizio del nostro. Questo metodo si basa sulla lettura intensiva e selettiva di grandi quantità di materiale. Abituato come ero al solito paio di volumi da studiare confesso di aver provato un po' di paura di fronte alle liste di lettura consigliate nelle varie materie che avevo intrapreso; si è trattato di leggere qualche decina di pagine al giorno durante tutto il semestre con ovvie difficoltà iniziali dovute alla lentezza della lettura della lingua inglese. Andando avanti nelle settimane mi sono accorto però che il punto di forza di questo metodo non sta solo nella quantità delle letture ma anche, e soprattutto, nella

loro qualità. Ricordo di aver trovato raramente letture inutili o ripetitive; ancora una volta ho avuto una lezione di pragmatismo anglosassone: se si vogliono leggere molti libri, ci si deve focalizzare sui capitoli e concetti importanti e non degnare di uno sguardo il resto. Infatti la maggior parte delle letture era costituita da fotocopie di capitoli essenziali di volumi importanti, e gli stessi libri di testo erano utilizzati solo nella loro parte più rilevante. Tante volte, preparando un esame, mi viene da pensare a quante pagine del testo che sto studiando sono superflue; non posso tuttavia saltarle perché essendo comprese nel programma di esame possono, per quanto pleonastiche, essere oggetto di domande. L'altro «segreto» che rende così redditizi gli studi nelle università americane è l'uso estremamente intelligente delle strutture universitarie: l'esempio che mi viene più immediato è quello della biblioteca. Con un sistema di studio così fortemente basato sulle letture e sulle ricerche scritte, la biblioteca non può che essere il servizio più importante nel campus. Ed infatti la biblioteca del mio college era aperta ininterrottamente per quattordici ore tutti i giorni, e nelle settimane di esami finali la chiusura era posticipata di altre due ore.

L'estrema flessibilità dei servizi universitari e le capacità organizzative degli organi dei college facilitano quindi enormemente il compito degli studenti.

Ci sono molti altri aspetti della mia esperienza nel PRIUS che sarebbe interessante citare; posso comunque dire con una sola frase che la buona riuscita del programma mi fa sperare che possa diventare un'esperienza comune al maggior numero possibile di studenti.

Nicolò Tartaglia



La presenza femminile nelle università

di Maria Luisa Marino

Nel corso degli ultimi anni, l'accresciuta presenza femminile nell'ambito del corpo studentesco ha rappresentato una costante dei sistemi educativi in tutti i paesi industrialmente più avanzati.

Il tasso di partecipazione differisce ovviamente da uno Stato all'altro e da un settore di studio all'altro, ma la tendenza alla crescita piuttosto generalizzata ha consentito un notevole avvicinamento delle iscrizioni femminili alla parità numerica con la componente maschile, ed in alcuni casi (p. es. in Finlandia e negli Stati Uniti d'America) addirittura il «sorpasso».

Con un criterio empirico — anche se in verità un po' arbitrario — una recente indagine dell'OCSE ha effettuato una classifica tra i paesi in cui la presenza femminile è inferiore a quella maschile (cfr. *Tabella 1*). Appartengono a un primo gruppo — in cui la parità è quasi raggiunta — oltre al nostro Paese, la Repubblica Federale di Germania, l'Australia, l'Austria, il Belgio, la Danimarca, la Spagna; rientrano in un secondo i Paesi Bassi, il Regno Unito e la Jugoslavia, che hanno compiuto notevoli progressi a partire dal 1980, ma che sono ancora lontani dal traguardo della parità.

Agli ultimi posti si trovano la Svizzera (34,4%) ed il Giappone

(22,1%), paese in cui la percentuale femminile è molto più forte nelle istituzioni universitarie che rilasciano diplomi di 1° ciclo.

Da un quadro statistico generale emerge dunque, per il settore universitario, una marcata tendenza positiva comune alla gran parte dei paesi considerati, anche se permangono squilibri numerici da uno Stato all'altro ed è possibile notare spesso un carattere piuttosto contraddittorio. Diversa la situazione a livello di dottorato, in cui la predominanza maschile è ancora molto netta. In base agli ultimi dati disponibili, le donne hanno superato di poco il 25% degli iscritti a corsi «post lauream» in Nuova Zelanda, Svezia, Regno Unito e Jugoslavia.

Più equilibrata la distribuzione tra i due sessi negli Stati Uniti (49,1) e in Canada (37,7%). Ancora più basse le percentuali di studentesse che sono riuscite a terminare con successo gli studi di terzo ciclo; esse sono ad esempio il 19,7% nella Repubblica Federale di Germania e il 23% in Canada.

Elementi più interessanti trapasano da un'analisi delle opzioni effettuate per settore di studio, e stanno ad evidenziare come, ad una accresciuta presenza femminile in corsi di laurea che sono stati tradizional-

Iscrizioni femminili e maschili: si è prossimi alla parità (numERICA), mentre in Finlandia e in USA siamo già al «sorpasso»

mente appannaggio maschile (Ingegneria e Medicina), si contrappone una ancor più radicata femminilizzazione in aree disciplinari ove già notevole era la concentrazione del «gentil sesso» (p. es. nelle materie umanistico-pedagogiche), con il pericolo di accentuare il rischio di una «ghettizzazione» femminile.

Per la verità, la facoltà di ingegneria è quella che registra ancora la più bassa percentuale di preferenze femminili: in Belgio essa è del 7,3%, in Canada del 9,7%, nella Repubblica Federale di Germania del 10%, nel Regno Unito del 5,5%, negli Stati Uniti dell'8,3%, in Giappone dell'1,3%.

Migliore la situazione delle iscritte alla facoltà di medicina: in Canada esse costituiscono il 26% degli iscritti, in Finlandia il 56,4%, in Francia il 42%, nella Repubblica Federale di Germania il 36%. Per la situazione italiana si fa analiticamente riferimento alle Tabelle 2, 3, 4 e 5.

Atteso che non sempre l'uguaglianza delle possibilità educative corrisponde ad una effettiva uguaglianza dei risultati, l'obiettivo di una effettiva parità di «chances» per gli appartenenti ai due sessi costituisce un interesse costante degli organismi internazionali. A prescindere dalle azioni intraprese in tal senso dalla Comunità Eu-

Tab. 1 - Percentuale delle studentesse rispetto al totale degli immatricolati alle Università in alcuni Paesi OCSE

Paesi	1970	1976	1977	1978	1979	1980	1981
Australia	24,7	31,0	36,6	38,7	43,0	43,2	44,4
Canada				47,2	47,3	47,9	48,4
Danimarca	31,5	39,4	38,8	39,4	40,5	40,7	
Finlandia	47,1	51,6	51,5	51,1	50,8	52,3	
Paesi Bassi	21,6	31,2	32,1	33,3	34,4	35,4	
Regno Unito	31,9	36,2	37,7	39,5	39,5		
Repubblica Federale di Germania	37,8	38,5	42,8	42,9	41,6	43,4	45,2
Spagna	28,1	39,0	39,9	38,5	42,7	46,5	
Stati Uniti d'America	45,9	49,6	50,5	50,8	51,2	51,4	
Giappone	6,5	12,5					12,2
Svizzera		26,2		29,9			34,4

Fonte: O.C.S.E. - Comité de l'éducation: Possibilités d'éducation pour les femmes et les jeunes filles. 1983.

Tab. 2 - Italia: tassi di variazione rispetto all'a.a. 1970/71

Gruppi di corsi di laurea	Anno Accademico 1970/71		Anno Accademico 1975/76		Anno Accademico 1979/80		Anno Accademico 1982/83	
	maschi	femm.	maschi	femm.	maschi	femm.	maschi	femm.
Gruppo scientifico	100	100	93	176	84	157	84	143
Gruppo medico	100	100	127	228	76	184	62	166
Gruppo ingegneria	100	100	119	194	103	226	101	274
Gruppo agrario	100	100	225	578	247	1.243	171	819
Gruppo economico	100	100	108	172	124	243	161	255
Gruppo giuridico	100	100	140	262	137	364	126	368
Gruppo letterario	100	100	91	93	90	93	63	102
Diplomi	100	100	122	162	187	285	121	146
TOTALE	100	100	116	138	108	151	97	153

Fonte: Elaborazione su dati ISTAT

Tab. 3 - Evoluzione degli immatricolati distinti per sesso e gruppi di corsi di laurea

	1972-1973		1977-1978		1982-1983	
	maschi	femm.	maschi	femm.	maschi	femm.
Gruppo scientifico	17.697	14.336	13.826	16.585	15.568	13.790
Gruppo medico	21.738	9.068	17.441	10.284	10.973	7.913
Gruppo ingegneria	27.894	2.760	26.943	3.912	26.192	5.458
Gruppo agrario	4.255	378	9.004	2.223	5.529	1.580
Gruppo economico	24.239	8.447	29.316	14.311	41.843	18.904
Gruppo giuridico	17.770	8.894	20.712	12.994	20.013	17.155
Gruppo letterario	13.106	39.610	12.457	36.693	9.039	41.723
Diplomi	1.576	1.458	2.831	3.537	2.149	2.118
TOTALE	128.275	84.951	134.530	100.539	120.628	108.132

ropea (cfr. ad es. la direttiva CEE sulla parità di trattamento, entrata in vigore il 2 agosto 1978 e pubblicata sulla Gazzetta delle Comunità Europee n. 39 del 14/2/1976), si ricorda la dichiarazione effettuata nel 1978 dai ministri dell'educazione dei paesi membri dell'OCSE, in cui è stata riaffermata la necessità di adottare misure atte a favorire l'uguaglianza delle possibilità educative, offrendo ai giovani studenti e studentesse una gamma completa di scelte, sia per il proseguimento degli studi che per l'acquisizione delle qualifiche professionali necessarie per lo svolgimento di un'attività lavorativa. Principi tutti ribaditi e rafforzati nel corso della 11ª Sessione della loro Conferenza Permanente del 1979, nel corso della quale è stata auspicata ancora una volta non solo l'uguaglianza formale di accesso a tutti i livelli e in tutti i settori del sistema educativo, ma anche la concreta parità di possibilità di accesso ad insegnamenti di pari valore.

È vero che l'accresciuta presenza femminile in attività tradizionalmente maschili, immettendo sul mercato del lavoro un maggior numero di giovani alla ricerca del primo impiego, forniti di requisiti analoghi, può tradursi in una selezione e una concorrenza più intense, specie in un periodo di diffusa disoccupazione. Ma è pur vero che alle soglie del terzo millennio l'istruzione deve dare sia agli uomini che alle donne il diritto di scelta sulla base delle vere e non presupposte attitudini ed esigenze personali di ciascuno, piuttosto che in base ad un qualunque preconconcetto come il sesso, la razza o l'origine sociale.

Tab. 4 - Italia: composizione % per gruppi di laurea

Anno Accademico	Gruppo scientifico		Gruppo medico		Gruppo ingegneria		Gruppo agrario		Gruppo economico		Gruppo giuridico		Gruppo letterario		Diplomi		Totale	
	% m.	% f.	% m.	% f.	% m.	% f.	% m.	% f.	% m.	% f.	% m.	% f.	% m.	% f.	% m.	% f.	% m.	% f.
1972-73	55,3	44,7	70,6	29,4	91,0	9,0	91,9	8,1	74,2	25,8	66,7	33,3	24,9	75,1	52,0	48,0	60,2	39,8
1977-78	48,8	51,2	62,9	37,1	87,4	12,6	80,2	19,8	67,2	32,8	61,5	38,5	25,4	74,6	44,5	55,5	57,3	42,7
1982/83	53,1	46,9	58,1	41,9	82,8	17,2	76,8	22,2	62,8	37,2	53,8	46,2	17,8	82,2	50,4	49,6	57,7	42,3

Fonte: Elaborazione dati ISTAT

Tab. 5 - Italia: distribuzione per sesso dei laureati all'anno solare 1983

	maschi	femmine	M.	%	F.
Gruppo scientifico	4.359	6.849	39		61
Gruppo medico	10.594	4.577	70		30
Gruppo ingegneria	9.365	1.509	86		14
Gruppo agrario	2.060	571	78		22
Gruppo economico	5.201	2.511	67		33
Gruppo giuridico	4.619	2.988	29		71
Gruppo letterario	3.226	12.083	21		79
Diplomi	1.866	2.367	44		56
TOTALE	41.290	33.455	55,2		44,8



Il Ministro della P.I. durante una visita all'Università (14.5.84)

abstract

The Quality of University Study

The monographic section of the review is dedicated this month to the quality of university study, and it looks at some of the most important factors in attaining a high level of quality in this area of education.

The article by L. Revojera (Better teaching - better universities) singles out the quality of teaching as a prime factor in the quality of study as a whole. The demand for better teaching — a demand which is now being heard from the students themselves — raises the problem of the teaching ability of university lecturers, and hence the question of possible methods for evaluating it.

In a detailed article, G. Vittadini reports on the results of an inquiry into The System of the Right to Study in Italy. He analyses the real possibilities of

exercising this right in our country. Among other things the research shows up the marked disparity between the regulations prevailing in the various regions, and it suggests a series of possible measures which could be adopted to ensure that the right to study does not remain merely nominal.

Maria Carla Giammarco, after giving a profile of the typical student of the eighties, shows that the university halls of residence can provide a type of structure which is well-adapted not only to the cultural but also to the psychological and human growth of the student. The university hall of residence can offer the chance of personalising the formative years of study, and this is something which the students feel a special need for. It can also provide a concrete link with the social structure in which the hall of residence is placed, and an opportunity for coexistence between different

areas of experience, which can meet together in productive comparison with each other.

Another factor which can make a contribution not only to the student's overall educational assets, but also to his or her human experience (and thus raise the quality of study in overall terms) is study abroad. On this question, we publish impressions from two experiences of study in the USA in the PRIUS programme.

The article by M.L. Marino which concludes this section of the issue deals with the subject of Women in the University, in Italy and the world. It analyses the importance of woman's role, its increase in the second and third cycles of university education, and the difficulties which it meets. It stresses the need to allow everyone, regardless of sex, the choice of the most suitable course of study for their aptitudes and outlook.

résumé

La qualité des études universitaires

La partie monographique de cette revue est consacrée, ce mois-ci, à la qualité des études universitaires. Elle analyse certains facteurs, significatifs pour l'obtention d'un haut niveau qualitatif dans ce domaine de l'enseignement.

L'article de L. Revojera (Une meilleure didactique, une meilleure université) attribue à la qualité de l'enseignement un rôle essentiel pour définir la qualité des études dans leur ensemble. L'exigence d'une meilleure didactique - exigence qui est ressentie aujourd'hui par les étudiants mêmes - pose le problème des capacités pédagogiques des enseignants, et donc également des possibles méthodologies destinées

à les évaluer. G. Vittadini, dans son article détaillé, reprend les résultats d'une enquête sur Le système du droit aux études en Italie, enquête qui analyse les concrètes possibilités en Italie d'exercer ce droit.

La recherche met en évidence, entre autres, la grande disparité qui existe parmi les différentes réglementations régionales italiennes et indique une série de possibles mesures à adopter afin que le droit à la formation ne reste pas seulement un avantage abstrait et théorique.

Maria Carla Giammarco, après avoir tracé le portrait de l'étudiant des années '80, indique les collèges universitaires comme étant les lieux les plus aptes à favoriser un épanouissement non seulement culturel, mais également psychologique et humain. Le collège universi-

taire offre, en effet, aux étudiants, la possibilité de personnaliser leurs parcours de formation, en répondant à une très grande demande de leur part.

Par ailleurs les collèges favorisent une confrontation à la fois avec le tissu social dans lequel le centre de formation est inséré et avec les différents domaines d'expériences qui y cohabitent.

Les séjours d'études à l'étranger sont définis comme un autre élément important pour l'enrichissement, chez l'étudiant, de son bagage culturel et de son expérience humaine; ils permettent d'élever la qualité des études analysées dans leur dimension globale.

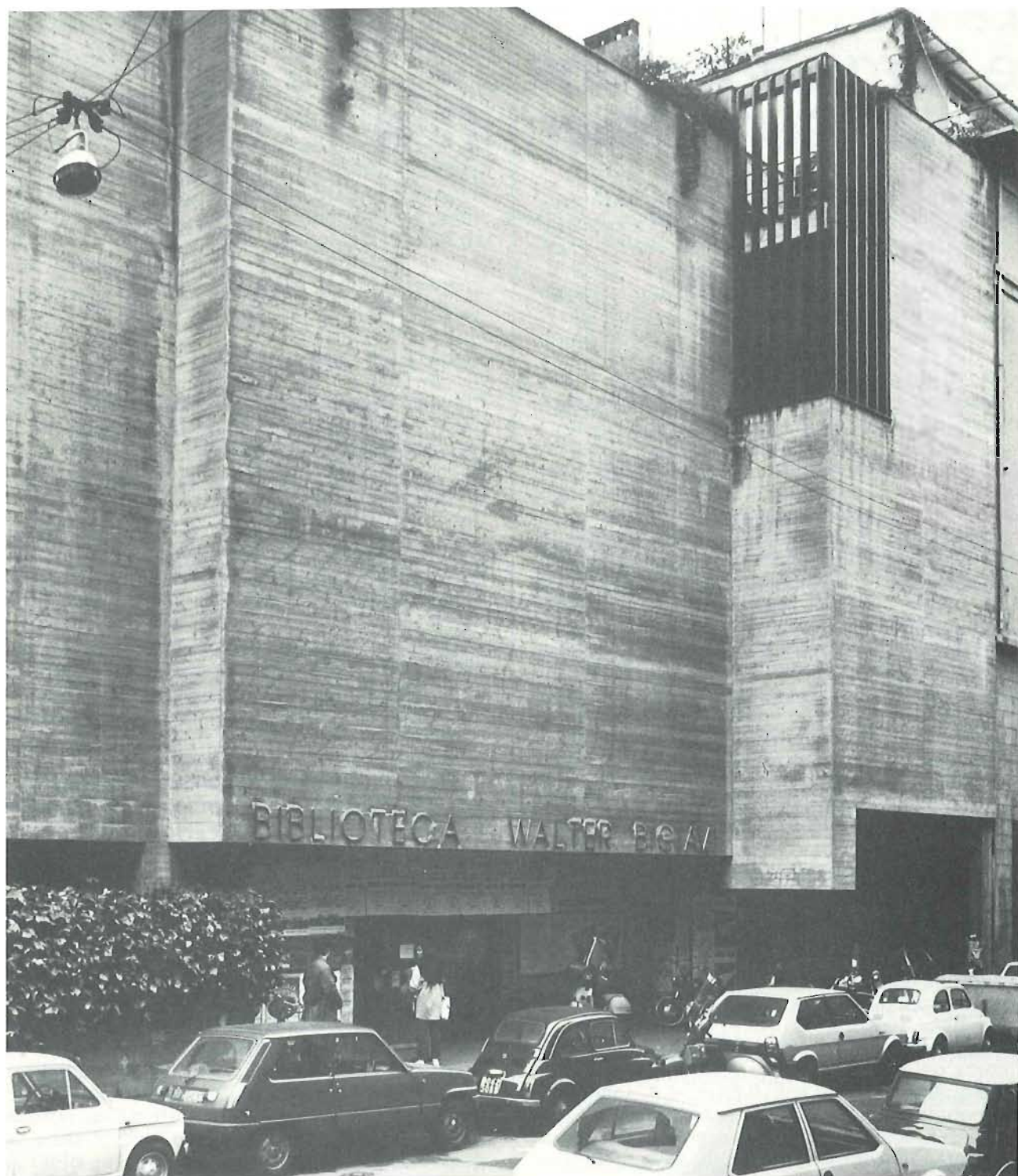
A ce propos, on présente, dans la revue, les impressions tirées de deux expériences d'études universitaires aux Etats

Unis, dans le cadre du programme PRIUS.

L'article de M.L. Marino, qui conclut cette partie monographique de ce numéro, a comme objet La présence des étudiantes dans les Universités en Ita-

lie et dans le monde. Il analyse le poids de cette présence, son augmentation dans les deuxième et troisième cycles universitaires et les difficultés rencontrées par la population étudiante de sexe féminin pour s'insé-

rer dans ces types de formation. Il insiste sur la nécessité de permettre à chacun, homme ou femme, de choisir la filière la plus adaptée à ses propres capacités et à ses propres aptitudes.



La biblioteca W. Bigiavi della facoltà di economia e commercio



La promozione e l'organizzazione della ricerca scientifica

di Roberto Passino

Direttore dell'Istituto di Ricerca sulle Acque del C.N.R.

I problemi che richiedono soluzioni legislative nuove

Il tema che mi è stato assegnato dagli organizzatori del Convegno è «*La promozione e l'organizzazione della ricerca scientifica*».

Essendo stati ampiamente ed autorevolmente trattati in precedenti relazioni i problemi della ricerca nelle Università, io concentrerò l'attenzione sulla ricerca negli enti pubblici di ricerca (EPR).

La tesi è che numerosi problemi che condizionano il tema in esame non dipendono criticamente da grandi disegni riformatori, che a loro volta richiedono indispensabilmente interventi legislativi, ma possono essere portati a livelli di soluzione assai più soddisfacenti degli attuali nell'ambito delle leggi vigenti. Per descrivere più compiutamente questa tesi passo ad enumerare, per accantonarli poi, i problemi che invece inevitabilmente richiedono soluzioni legislative nuove:

- un diverso inquadramento del personale degli EPR che risolva gli aspetti del trattamento giuridico ed economico, favorendo mobilità e ricambio, e della formazione dei quadri;

- una giusta rappresentatività negli organi scientifici elettivi, che ancora non hanno recepito i profondi mutamenti qualitativi e quantitativi della base elettorale;

- la titolarità della relazione sullo stato della ricerca nel paese.

Di questi problemi solo il primo è di soluzione impegnativa, ma, considerati anche alcuni importanti precedenti, neppure esso è alla stregua delle grandi riforme istituzionali, delle quali tanto si è discusso negli anni recenti.

Rispetto a queste ultime, espongo invece alcune riflessioni, che non sono tanto di principio,

ma che fanno tesoro della esperienza:

1° - i tempi di approvazione delle grandi riforme sono generalmente assai lunghi, soprattutto quando il consenso non è ampio e quando il Parlamento è, come lo è oggi, preso da impegni già numerosi ed importanti;

2° - sempre in condizioni di limitato consenso, lo schema di riforma subisce — nel corso del suo iter di approvazione — annacquiamenti e modifiche, che ne alterano lo spirito e la lettera;

3° - il successo di una riforma dipende criticamente dal modo e dal grado di attuazione e dalla adeguatezza degli uomini, e spesso le stesse insufficienze che hanno fatto invocare la riforma ne determinano l'insuccesso, una volta che la stessa sia stata ottenuta;

4° - nella tradizione del nostro Paese, le riforme assumono sempre impostazioni di carattere risolutivo e definitivo; mancano cioè di quel tanto di sperimentale e di progressivo che è invece indispensabile quando si pone mano al sistema scientifico.

Di fronte a questo ordine di considerazioni è doveroso chiedersi quanto il «sistema» attuale possa progredire, aumentando l'efficienza consentita dal quadro normativo esistente, e quanto sia rischioso commisurare le eventuali riforme ad un sistema che non abbia sfruttato pienamente le potenzialità di cui è dotato.

La mia personale risposta a tale quesito è che il «sistema» attuale è talmente inefficiente che il portarlo ad un livello di efficienza normale, senza pretese di eccezionalità, sarebbe di per sé una importante e sostanziale riforma, conducibile percorrendo la sola strada della direzione politica e della funzionalità amministrativa.

Programmazione, coordinamento, organizzazione nella ricerca

Per dare concretezza all'analisi, passo a considerare gli aspetti della programmazione, del coordinamento e della organizzazione della ricerca, che sono tra loro intimamente connessi. Sono problemi che ruotano da anni attorno al problema di due ruoli, rispettivamente quello del Ministro per il Coordinamento della Ricerca Scientifica e Tecnologica e quello del Consiglio Nazionale delle Ricerche. Tra questi esiste una zona grigia, spesso oggetto di eliminabile contesa; essa nasce quasi sempre da pretestuose rivendicazioni da parte del C.N.R. di compiti e di autonomie ad esso consentiti in epoca in cui il Ministro non c'era, e che si rifanno ad una configurazione del C.N.R. di tipo prevalentemente consultivo, configurazione che il C.N.R. stesso ha chiesto e nel tempo ottenuto di modificare sostanzialmente con una nuova, di tipo gestionale.

A mio avviso, questa zona grigia può essere eliminata se si considera che il DPCM del 15 settembre 1979 delega al Ministro per il Coordinamento della Ricerca Scientifica e Tecnologica le funzioni di «Direzione» e di «Vigilanza» spettanti al Presidente del Consiglio. Nei decreti di delega dei governi successivi è rimasta la «delega», ma è scomparsa la «direzione».

È evidente che la zona grigia si restringerebbe se il Ministro, oltre alla «vigilanza», esercitasse la «direzione». Non mi risulta che esistano impedimenti di carattere giuridico-istituzionale a ristabilire la «direzione», e sono altresì convinto che attraverso di essa numerose difficoltà del momento potrebbero essere superate.

Programmazione e coordinamento sono i due cardini su cui insistono le varie proposte di istituzione di un Ministero con portafoglio. La prima proposta in tal senso nacque poche settimane dopo la nomina del primo Ministro senza portafoglio, nel 1965. Essa è stata ripresa da ogni successivo Ministro.

Alcune proposte hanno superato il vaglio del Consiglio dei Ministri e sono arrivate alle commissioni parlamentari. Niente di più. Torno dunque alle considerazioni generali fatte in precedenza per constatare che non c'è sufficiente ampiezza di consenso, in quanto la comunità scientifica è divisa su due schemi contrapposti, e la divisione attraversa orizzontalmente forze politiche e sociali.

Per lealtà verso chi mi ascolta, non ho difficoltà a schierarmi: sono sempre stato e rimango fautore dello schema «Ministero della Ricerca Scientifica e Tecnologica». Non intendo richiamare la questione per entrare nel merito, ma per ribadire il richiamo al realismo dei fatti ed affermare che, anche in questa situazione di

stallo, la programmazione e il coordinamento potrebbero essere fatti assai di più e meglio di quanto non accada.

Esistono organismi rappresentativi di forze scientifiche, economiche e sociali che possono essere mobilitati per la formulazione di un programma nazionale di ricerca, facendo un bilancio articolato e complessivo delle domande e delle capacità di ricerca, esso costituirebbe il primo reale atto di coordinamento. Una iniziativa in tal senso potrebbe essere lanciata subito in forme e modi diversi, che prevedano anche idonee fasi e sedi di approvazione finale, ad esempio in organi collegiali di governo (CIPE-CIPS).

In ogni attività di coordinamento esiste un momento che è di gran lunga il più critico: quello in cui si decidono le assegnazioni finanziarie. È sufficiente pretendere la coerenza delle richieste con il programma nazionale per dare a questo credibilità ed efficacia.

Mi rendo conto che su enunciazioni vaghe come questa è difficile discordare e che il problema consiste piuttosto nel fatto che le iniziative si arenano in seguito sugli storici conflitti di competenza.

Si discute su quale sia la sede «primaria» della ricerca e si considera una conquista l'aver inserito tale aggettivo nel DPR 382, quasi che ogni altra sede debba per legge essere «secondaria»; ciascun organismo rivendica per sé un ruolo di «centralità» nel sistema scientifico nazionale, guardandosi bene dallo spiegare cosa ciò significhi; si arriva persino a classificare la ricerca in tipologie

— la più pericolosa delle quali è la distinzione tra ricerca di base e ricerca applicata — e ad attribuire ricerche diverse ad istituzioni diverse, presupponendo con ciò che si possano programmare le idee.

Questa impostazione del dibattito mi ricorda la trama del famoso romanzo di Buzzati «Il deserto dei Tartari». Nessuno pensa ad affrontare realmente il «nemico invisibile», che in questo caso è la concorrenza internazionale; nessuno si occupa quindi realmente degli strumenti, in definitiva della organizzazione.

L'organizzazione non influenza soltanto la gestione della ricerca, ma anche le fasi della programmazione e del coordinamento, poiché queste due funzioni richiedono una massa così imponente di atti istruttori e la disponibilità di un così ampio spettro di competenze, che né l'una né l'altro possono essere realizzati senza strumenti proporzionati di «staff», per usare un termine con il quale oggi correntemente si qualificano, in un sistema organizzato, le strutture ad intervento orizzontale.

Orbene, a questo riguardo la mia opinione è che l'invecchiamento dei quadri dei ricercatori, per altro verso giustamente lamentato, pone di fatto a disposizione degli EPR e quindi dello Stato un prezioso patrimonio di esperienze, che

bene potrebbe essere valorizzato in compiti di programmazione e coordinamento, invece che di «linea», cioè di attività di ricerca diretta.

Il problema del «controllo»

A questo proposito una grande occasione è stata presa dal C.N.R. in occasione della definizione delle proprie strutture organizzative, nelle quali non ha previsto adeguate funzioni di staff, e così ha praticamente escluso dalle strutture gestionali dell'ente la componente tecnico-scientifica del proprio personale.

È a questo genere di carenza che va attribuita la causa della inesistenza di fatto di strutture di «controllo» della ricerca. Tutti si affannano a far programmi, a chiedere e a distribuire fondi, pochi o nessuno a «controllare» la qualità dei risultati e l'impiego dei fondi.

La mancanza di dati relativi al controllo è tale da rendere, a mio avviso, non abbastanza circostanziato qualsiasi discorso in merito alla sufficienza o meno delle disponibilità finanziarie e alle priorità di destinazione delle risorse. Le analisi sono infatti condotte sempre e soltanto su base quantitativa e di comparazione con gli indici equivalenti di altri Paesi, ma nessuno è in condizione di chiarire se e in quale misura i nostri indici siano attendibili, significativi e comparabili.

C'è chi in questo genere di discorsi vede una insidia, una minaccia alla inviolabile autonomia delle strutture scientifiche. Ma anche a questo riguardo va chiarito un equivoco di fondo.

Chi pensasse di estendere rigidamente agli enti pubblici di ricerca, nelle loro attuali dimensioni e collocazioni, la stessa autonomia che giustamente Costituzione e leggi garantiscono all'Università, come naturale sede di libero sviluppo culturale e di formazione, diminuirebbe la possibilità per gli EPR di svolgere attività preminentemente orientate al conseguimento di risultati di immediata e pratica utilizzazione nel rinnovamento dello Stato, dei servizi e delle imprese, in nome del quale vengono richiesti crescenti finanziamenti. Attività di questo genere presuppongono da una parte un collegamento funzionale con i centri della amministrazione pubblica e della produzione, dall'altra una capacità di programmare e di gestire del tutto peculiare e assai diversa da quelle dell'Università, soprattutto in termini di capacità aggregatrice e di tempestività e di continuità di interventi.

Non ho la pretesa di presentare un modello nuovo e originale di organizzazione della ricerca, ma il desiderio di ricondurre il dibattito nei giusti binari, tralasciando polemiche e contrapposizioni interne al mondo scientifico accademico e collegando il discorso all'esterno, cogliendo necessità e domande e individuando i metodi più idonei a dare risposte adeguate.

Voglio dire con questo che il modello ci è imposto dai fatti e che la sua validità ci è prova-

ta dalla esperienza di quei paesi con i quali abbiamo la giusta aspirazione di competere, e che hanno da tempo adottato con successo tale modello.

Per una diversificazione della rete scientifica

È dai fatti che emerge la necessità di una diversificazione della rete scientifica del paese imperniata su due poli, uno universitario — con attività di ricerca prevalentemente orientata al libero sviluppo della cultura e alla formazione professionale — e uno proprio degli EPR, prevalentemente orientato all'innovazione e al trasferimento delle conoscenze.

Il peso dell'avverbio «prevalentemente» utilizzato nel periodo precedente, non è secondario; la diversificazione dei ruoli deve riguardare la finalizzazione e la responsabilità gestionale di attività diverse — peraltro fra loro strettamente complementari — e non già la partecipazione all'una o all'altra attività, che dovrà discendere esclusivamente dalle capacità e dalle specializzazioni effettive delle componenti delle due reti. Risulta così ampiamente superato il vecchio concetto di una specializzazione di ruoli in ricerche strettamente di base e applicate.

Nella stessa ottica, deve essere superata l'attuale tendenza a immedesimare obiettivi e programmi con strutture e uomini.

Da una parte noi scienziati italiani dobbiamo, come i nostri colleghi stranieri, essere disponibili a mettere il nostro sapere al servizio di iniziative di interesse generale, senza pretendere di assumere anche responsabilità di carattere gestionale delle iniziative medesime; da un'altra parte gli EPR devono essere disponibili a recepire dai centri decisionali della politica del paese le indicazioni in merito alle necessità e alle priorità di ricerca finalizzata, e conseguentemente a farsi carico — a questo punto sì in piena autonomia — di predisporre ed eseguire i programmi idonei al conseguimento degli obiettivi.

Due tipi di idoneità qualificano tali programmi: l'una scientifica (e su questa non è certo necessario dilungarsi, salvo che per precisare che essa presuppone l'utilizzazione di tutte le strutture scientificamente competenti, indipendentemente dalla collocazione), l'altra operativa (e questa viceversa apre il discorso sulle capacità gestionali di ricerca degli Enti nel loro attuale assetto).

Mi sono note le limitazioni del quadro normativo vigente. Buona parte del quale, in larga misura proprio per gli aspetti operativi, è peraltro modificabile per via puramente amministrativa, attraverso modifiche dei regolamenti.

I «manager di ricerca»

Il tipo di ricerca delineato per gli EPR richiede diverse professionalità specifiche; accanto ai

ricercatori tradizionali — la formazione dei quali resta compito principale dell'Università — occorrono figure professionali diverse, tra cui principalmente manager di ricerca, veri e propri «imprenditori di ricerca» ai livelli di responsabilità più elevati, agenti di trasferimento tecnologico, controllori di ricerca, operatori internazionali di ricerca; figure diverse da quelle classiche, che non si improvvisano né si formano spontaneamente in organismi come l'Università o il C.N.R. attuali, i quali, privi come sono di strutture di staff, non offrono condizioni favorevoli allo sviluppo e alla realizzazione di questi tipi di professionalità, ma soffocano anzi le vocazioni comprimendo verso l'alto le leve dei ricercatori, per il ben noto meccanismo di progressione di carriera e l'altrettanto nota immobilità dei ruoli.

Nel C.N.R. si è addirittura di fronte ad un sistema nel quale il quadro di comando della ricerca è costituito attraverso un meccanismo selettivo che — oltre ad escludere di fatto le componenti interne del personale scientifico e a favorire scelte di tipo corporativo — non presuppone necessariamente alcuna verifica di capacità manageriali.

Se ha un senso e se avrà un seguito il discorso sulla professionalità, che finalmente forze economiche, politiche e sociali concordemente fanno, ad esso ci si dovrà riferire qualora si voglia porre mano ad un reale rinnovamento e potenziamento degli EPR.

Sul piano organizzativo, niente impedirebbe al C.N.R., con le sue attuali norme, di istituire uno staff, con compiti di programmazione, di gestione e di controllo anche a supporto delle attività degli organismi preposti alla consulenza scientifica, compito primario da cui essi sono devianti, non passivamente, da compiti impropri di gestione.

Strutture di interfaccia di questo tipo sono necessarie per garantire alle attività di ricerca efficienza e funzionalità, per mantenere i rapporti con l'esterno in sede nazionale e internazionale, per gestire il trasferimento dei risultati fornendo l'assistenza a tal fine necessaria. Esse inoltre verrebbero ad offrire al personale interessanti sbocchi professionali, a valle dei periodi più fecondi della attività di ricerca.

È ben noto come la mancanza di simili strutture abbia costituito un effettivo freno alla piena valorizzazione delle notevoli potenzialità manifestatesi con l'avvento dei progetti finalizzati.

Altro argomento strutturale di grande rilevanza riguarda la pianificazione e il dimensionamento degli organi di ricerca. In questo campo si è perpetuata fino ad oggi la tendenza a disperdere risorse intellettuali e strumentali in un ampio arco geografico e scientifico di piccole

strutture sub-critiche, con criteri di scelta di localizzazione, di aree scientifiche di intervento e di leadership non sempre facilmente comprensibili da parte di chi non sia addentro alle segrete cose.

È evidente come la maggior disponibilità alla realizzazione di grandi programmi — efficacemente incoraggiata dagli ultimi governi attraverso lo strumento della assegnazione delle risorse finanziarie — debba accompagnarsi alla realizzazione di grandi strutture di ricerca, veri e propri «centri di eccellenza», in cui si realizzano l'affinamento di uomini e la specializzazione di mezzi di cui il paese ha bisogno per sostenere scientificamente i propri servizi essenziali (sanità, ambiente, territorio, trasporti, standardizzazioni, omologazioni etc.) e per avviare seri programmi di innovazione tecnologica nei settori innovativi ad alto rischio (microelettronica, biotecnologie, nuovi materiali, etc.)

Un rinnovamento indifferibile

Non vorrei che il sincero desiderio di vedere lo stato delle cose migliorare e il ruolo della ricerca crescere nel rilancio del Paese mi avesse portato a soffermarmi solo sugli aspetti negativi dell'attuale sistema, dando così l'impressione di un giudizio globalmente negativo. Ciò sarebbe contrario a quel che realmente penso, e all'apprezzamento da me condiviso di alcune tendenze di rinnovamento che si sono venute affermando di recente, e che hanno trovato nei progetti finalizzati la loro espressione più valida.

È invece proprio dalla esperienza dei progetti finalizzati che ho tratto ispirazione per alcune affermazioni, sia perché tali progetti rappresentano una anticipazione del modello delineato, sia perché tra i loro principali risultati va evidenziata l'affermazione di un nuovo modo di programmare e di fare ricerca, che parte dai bisogni anziché dagli interessi individuali, privilegiando reali interessi collettivi.

Solo proseguendo su questa strada, adeguando fin dove possibile strumenti e procedure in base alle norme vigenti — e quindi ricorrendo a caute e progressive riforme del quadro istituzionale — saremo capaci di uscire da una sterile contrapposizione di modelli astratti, e raggiungeremo il rinnovamento che ormai tutti riteniamo indifferibile, che solo potrà assicurare la migliore utilizzazione delle risorse scientifiche del Paese.

Si tratta, in definitiva, di incoraggiare l'ulteriore crescita di una nuova cultura e quindi di una nuova classe dirigente della ricerca, senza la quale non c'è riforma che possa realmente cambiare lo stato delle cose.

I numeri dell'università italiana

Tab. 1 - Distribuzione immatricolati anno accademico 1983-84 per facoltà (al 31.12.1983)

Facoltà	Totale		
	al 31.12.1982	al 31.12.1983	variazione %
Scienze M.F.N.	25.867	28.524	+ 10,3
Farmacia	4.682	4.881	+ 4,3
Medicina	18.886	18.398	- 2,6
Ingegneria	17.087	20.144	+ 17,9
Architettura	13.030	13.328	+ 2,3
Agraria	4.825	5.043	+ 4,5
Economia e Commercio	34.708	38.815	+ 11,8
Scienze politiche	10.421	13.107	+ 25,8
Giurisprudenza	39.170	44.895	+ 14,6
Lettere e Filosofia	24.756	26.200	+ 5,8
Magistero	21.537	25.524	+ 18,5
Lingue e Lett. stran.	4.374	4.733	+ 8,2
Medicina veterinaria	2.284	2.301	+ 0,7
Altre facoltà	2.651	3.605	+ 3,6
Totale Università	224.278	249.498	+ 11,2
I.S.E.F.	4.267	4.730	+ 10,9
Totale complessivo	228.545	254.228	+ 11,2

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

Tab. 2 - Distribuzione iscritti in corso anno accademico 1983-84 per facoltà (al 31.12.1983)

Facoltà	Totale		
	al 31.12.1982	al 31.12.1983	variazione %
Scienze M.F.N.	73.065	76.049	+ 4,1
Farmacia	18.955	18.698	- 1,4
Medicina	109.170	99.218	- 9,2
Ingegneria	58.956	62.822	+ 6,6
Architettura	42.957	45.479	+ 5,9
Agraria	15.657	15.469	- 1,2
Economia e Commercio	88.359	95.535	+ 8,1
Scienze politiche	25.300	29.490	+ 16,6
Giurisprudenza	108.354	115.604	+ 6,7
Lettere e Filosofia	75.158	77.338	+ 2,9
Magistero	57.009	61.692	+ 8,2
Lingue e Lett. stran.	11.976	12.609	+ 5,3
Medicina veterinaria	10.457	9.703	- 7,2
Altre facoltà	7.080	8.199	+ 15,8
Totale Università	702.453	727.905	+ 3,6
I.S.E.F.	13.716	12.922	- 5,8
Totale complessivo	716.169	740.827	+ 3,4

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

Tab. 3 - Distribuzione laureati anno solare 1983 per facoltà

Facoltà	Totale		
	al 31.12.1982	al 31.12.1983	variazione %
Scienze M.F.N.	8.249	8.093	— 1,9
Farmacia	2.621	2.864	+ 9,3
Medicina	15.159	14.725	— 2,8
Ingegneria	6.607	6.342	— 4,0
Architettura	4.307	3.916	— 9,1
Agraria	1.835	1.953	+ 6,4
Economia e Commercio	4.105	4.872	+ 18,7
Scienze politiche	1.834	2.052	+ 11,9
Giurisprudenza	8.015	8.332	+ 4,0
Lettere e Filosofia	8.032	7.300	— 9,1
Magistero	7.724	6.181	— 20,0
Lingue e Lett. stran.	1.082	1.125	+ 3,4
Medicina veterinaria	917	890	— 2,9
Altre facoltà	702	719	+ 2,4
Totale Università	71.189	69.354	— 2,6
I.S.E.F.	3.589	3.801	+ 5,9
Totale complessivo	74.778	73.155	— 2,2

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



Mazze rettorali in argento dorato del sec. XVI.



I musei universitari

di Marco Bortolotti

Un patrimonio dell'università

Abbiamo cercato in queste righe di non abusare dei metodi che sono fondamento degli studi sui musei. Vorremmo dare per acquisiti sia i concetti relativi ai problemi cardinali della museologia, alle responsabilità culturali, conservative e sociali, sia quelle teoriche e pratiche formule che costituiscono un indispensabile corredo preliminare di conoscenze per chi esercita competenze e responsabilità museografiche. Possiamo in primo luogo constatare che i musei scientifici universitari sono uno straordinario settore dei beni culturali del paese e che per essi valgono, con gli opportuni adattamenti, le stesse cautele, gli stessi modi di intervento impiegati per tutelare e far conoscere il patrimonio storico ed artistico.

Su questi temi esiste una bibliografia molto ricca; istituti ed associazioni svolgono una attività intensa e frequente. In questi anni poi, in alcune regioni, l'opera degli organi statali di tutela (Soprintendenze) viene affiancata da iniziative e programmi regionali e da una attività legislativa indirizzata a conservare e a far conoscere il patrimonio di archivi, biblioteche, musei.

Esiste insomma un'ampia opportunità di informazione, cui vorremmo contribuire con una analisi sommaria delle specifiche condizioni — strutturali e funzionali — del museo scientifico universitario.

Una rappresentazione realistica del fenomeno ricorda anzitutto che i musei universitari vanno pensati in riferimento ai loro fini, e che esistono per assolvere determinate funzioni in relazione al loro contesto. Essi sono infatti patrimonio dell'università, vivono per e con l'università, ne dipendono in tutte le funzioni, strutture e finalità. I musei universitari, per esempio,

Le raccolte universitarie: non esempi di collezionismo erudito, ma laboratori per la ricerca e la didattica

hanno sempre condizionato la costituzione e l'incremento delle collezioni alla utilizzazione che ne veniva fatta da una particolare categoria di utenti — quelli stessi che le costituivano — secondo una costante applicazione di parametri scientifici e una definizione degli obiettivi di ricerca. Applicazione e definizione correlate a ben precise esigenze, alimentate da programmi coerenti e rispettosi della fisionomia e dell'ordinamento specializzato delle collezioni. L'utilizzazione qualitativa del materiale museografico è poi garantita dalla sua utenza specializzata e dalla particolare possibilità da esso offerta di stabilire produttive associazioni e relazioni tra i materiali raccolti e il loro impiego scientifico.

Se questi fenomeni non appaiono in tutta la loro peculiarità e chiarezza e in tutte le loro conseguenze, è solo perché se ne ha una conoscenza limitata e non si colgono le relazioni esistenti tra le finalità di ricerca e d'insegnamento e quelle assegnate alle collezioni universitarie. Si dovrà quindi osservare, misurare e sperimentare, ben consapevoli che l'invenzione di nuovi modelli e di tecniche più adeguate alla complessità del fenomeno e alle sue potenzialità educative e scientifiche determina occasioni di conoscenza che fondano nuovi valori e creano nuove proposte di azione.

L'esempio di Bologna

Gli studiosi sono unanimi nel ritenere che qualsiasi evoluzione dei contenuti museografici, per la loro odierna conoscenza e fruizione, implica una registrazione della durata e una persistenza del passato nel presente.

La fisionomia e la storia che si possono leggere nelle vicende dei musei scientifici delle università italiane sembrano particolarmente istruttive e chiariscono alcune ragioni della cre-

Le raccolte universitarie di Bologna

Museo storico dello Studio

I documenti e i cimeli di questo museo illustrano la storia dell'Università di Bologna, sorta nell'XI secolo. Vi sono annessi l'archivio storico dell'Università dal 1859 ad oggi e una biblioteca specializzata nella storia dell'istituzione.

Museo delle Navi

Espone l'intero corredo della «Camera di Geografia e Nautica» dell'Istituto delle Scienze di Bologna, costituito da preziosi modelli navali dei secoli XVII-XVIII e da carte geografiche coeve. Per la sua integrità, la perfetta conservazione e l'antichità dei modelli, tutti di grandi dimensioni, il museo è considerato tra i più importanti del mondo.

Museo di Anatomia Umana normale

Istituito nel 1742 da Papa Benedetto XIV (il bolognese Prospero Lambertini) come «Gabinetto di Anatomia» presso l'Accademia delle Scienze dell'Istituto di Bologna, conserva pressoché completa la collezione dei preparati anatomici in cera colorata di Ercole Lelli, tra i quali primeggiano le statue, a grandezza naturale, riproducenti i muscoli dell'uomo. Sono anche conservati esemplari di ceroplasti dell'Ottocento. Le cere bolognesi del Settecento sono i più antichi modelli plastici di anatomia conosciuti.

Museo di Anatomia e Istologia patologica

Contiene materiale eterogeneo, tra cui i «mostri», numerosi esempi di materiale teratologico, umano e di vertebrati superiori, in parte originali, in parte riproduzioni in cera. I «mostri» costituiscono i residui del museo teratologico istituito da Cesare Taruffi, primo professore di anatomia patologia all'Università di Bologna.

Museo di Anatomia Comparata

Sorto nel 1814, conserva preparati, scheletri, collezioni sistematiche attinenti alla disciplina. Preziosi e magistrali sono i preparati per iniezione del sistema circolatorio, e quelli istologici delle terminazioni nervose. È esposta anche la strumentazione usata per le preparazioni (microscopi e microtomi).

Museo di Antropologia

Risale al 1908 e raccoglie materiali di interesse scientifico e didattico-espositivo. Il materiale di prevalente interesse scientifico è costituito da collezioni di crani e scheletri di antiche popolazioni italiane di epoche diverse (dal neolitico al XVIII secolo).

Museo di Fisica

Caratteristica importante del museo è lo stabilire un preciso collegamento tra gli apparati storici e quelli più sofisticati e recenti dei laboratori di ricerca del Dipartimento di Fisica. Sono presenti diversi gruppi di strumenti, che delineano anche un possibile percorso di lettura delle strumentazioni, tutte dotate di ampie didascalie illustrative.

Museo di Geologia e Paleontologia «G. Capellini»

Inaugurato nel 1881, è uno dei più grandi musei italiani di paleontologia. Il materiale comprende 150.000 invertebrati, 200 vertebrati, 6.000 piante fossili, 15.000 rocce, tra cui alcuni esemplari di grandissimo interesse scientifico. Una ulteriore fonte di interesse risiede nel fatto che la disposizione del museo è rimasta quella del secolo scorso, con i pezzi alloggiati nelle vetrine originali, alcune delle quali sono del 1700.

Museo di Mineralogia e Petrografia

Istituito nel 1860, comprende diverse raccolte di minerali e rocce, ordinati in una collezione generale ed una regionale.

Orto Botanico

Impiantato nel 1803 nella sua sede attuale, contiene una collezione particolarmente pregevole di piante grasse e diverse ricostruzioni ambientali.

Museo di Astronomia

Espone gli strumenti usati dagli astronomi dell'Istituto delle Scienze dal 1704 ai primi dell'Ottocento. È dunque possibile constatare l'evoluzione della strumentazione astronomica nell'arco di un secolo. La collezione comprende alcuni pezzi unici e ben 26 dei 39 strumenti maggiori, inclusi gli orologi usati dagli astronomi bolognesi del Settecento.

Museo di Zoologia

Conserva materiali provenienti da collezioni dal XVI-XVIII secolo ad oggi.

Museo di Anatomia degli animali domestici con Istologia ed Embriologia

Raccoglie circa 2.000 preparazioni anatomiche — le prime delle quali risalgono al 1882 — che hanno per oggetto tutti gli apparati degli animali domestici.

Museo di Patologia generale e Anatomia Patologica Veterinaria

La collezione presente nel museo appartiene in larga parte al Gabinetto di Anatomia Comparata della Ponteficia Università di Bologna. Vere opere d'arte sono le plastiche in cera, creta e gesso in grandezza naturale.

scita, oltre a quelle della quiete o dell'inerzia. Le collezioni universitarie italiane (naturalistiche e scientifiche) comprendono raccolte di contenuto e significato museografico — si pensi ai materiali delle discipline geologiche, zoologiche, paleontologiche ecc. —, oppure corredi strumentali costituiti da apparecchiature scientifiche e tecniche la cui graduale sostituzione segna le tappe della ricerca e l'introduzione di nuove metodologie. In molti casi questi corredi scientifici sono sopravvissuti, sebbene rimossi dai luoghi originari per far posto agli strumenti moderni; essi, dopo una ricognizione fotografica ed inventariale preliminare all'indagine storico-critica e con i restauri opportuni, possono acquistare una nuova e diversa funzionalità con una destinazione museografica (e quindi conservativa) capace di rivalutare e far conoscere tutti quei contenuti storici e scientifici connessi all'impiego della antica strumentazione.

Questo si sta facendo in alcune Università, per esempio a Pavia e a Firenze; l'università di Bologna ha in questi anni restaurato e ricollocato nel suo ambiente originale gli strumenti astronomici del XVII e XVIII secolo, e la Specola bolognese è ora divenuta un luogo — unico in Europa — ove è possibile seguire, attraverso l'integrità coerente della strumentazione, l'evoluzione della scienza astronomica dall'ultimo decennio del Seicento, e constatare i progressi di una sempre più raffinata tecnica di osservazione e misurazione. Altrettanto si è fatto e si sta facendo per gli strumenti della fisica e per gli altri musei universitari bolognesi, le cui vicende possono presentare qualche motivo di interesse per le analogie che si riscontrano fra la situazione bolognese e quella, pur diversa e distinta, delle altre sedi universitarie italiane. Le grandi collezioni universitarie bolognesi, se si eccettuano i nuclei appartenuti al settecentesco Istituto delle Scienze, studiati e presentati al pubblico con le mostre universitarie del 1979 e 1981, si sono tutte costituite nella seconda metà dell'Ottocento, quale corredo strumentale alle attività didattiche e di ricerca.

All'indomani dell'Unità d'Italia, l'Università di Bologna era un piccolo ateneo pontificio, manchevoli gli insegnamenti e i docenti, inesistente la ricerca, pochi e poverissimi gli istituti e i laboratori. Le scienze naturali coltivate per tutto il Settecento, che avevano espresso rilevanti figure di ricercatori (basterà ricordare il Galvani), registravano — sotto l'influsso delle allora diffuse dottrine finaliste — scarsi progressi.

Appena qualche anno dopo sopravvengono considerevoli mutamenti; una corrente di energia che sembra originata dalla tradizione sperimentale del Settecento pervade tutti gli insegnamenti e l'intero organismo universitario. Giunge così l'età segnata dagli esperimenti del Selmi, Ciamician, Righi, dalla pratica clinica del Murri, dalla fondazione e accrescimento delle collezioni naturalistiche che, per le imponenti

dimensioni raggiunte, richiesero gli insediamenti edilizi che ancora caratterizzano il quartiere universitario.

I musei furono allora considerati ed adoperati come elementi strutturali per una trasformazione delle attività di ricerca. Essi erano dunque centri di sperimentazione e laboratori integrati per una trama di funzioni che comprendevano la ricerca, la formazione, l'esposizione didattica e la conservazione.

I Congressi internazionali tenutisi a Bologna per le scienze antropologiche e preistoriche (1871), geologiche e paleontologiche (1881) e poi la solenne celebrazione dell'ottavo centenario delle origini dell'Università (1888) sanzionarono i risultati raggiunti dagli scienziati bolognesi con la rappresentazione dei fenomeni scientifici raccolti ed organizzati nei modi conformi alle coeve esperienze museografiche europee.

L'esperienza museografica ottocentesca

I musei universitari costituiti nella seconda metà dell'Ottocento erano espressione dei modi di un sapere, erano organizzati in base ai contenuti scientifici dell'età del positivismo. Nei musei si disponevano in ordine, si catalogavano i fatti della scienza, le osservazioni e gli esperimenti, per attingere una verità scientifica considerata oggettiva e indipendente dall'osservatore. L'aggregazione dei fenomeni della scienza, governata e organizzata nei musei, dimostrava e garantiva l'evoluzione progressiva della scienza accreditandola come scienza dei fenomeni.

Una contingenza storica e le premesse ideologiche e scientifiche alle dottrine e tecniche adoperate da una omogenea comunità scientifica si traducevano dunque in termini concreti ed evidenti anche nell'esperienza museografica, che — essendo universitaria e quindi istituzionale — diventava norma e consuetudine.

Innovazione scientifica e trasmissione delle conoscenze, ricerca e insegnamento trovavano il loro punto di equilibrio in musei che operavano in conformità alle caratteristiche strutturali della istituzione. Il significato di quelle esperienze museografiche era dato dalle relazioni che le legavano, in maniera costitutiva, alle esperienze didattiche e scientifiche universitarie.

Dal dopoguerra: storia di una disaffezione

L'interesse nei confronti dei musei andò poi scemando quando la mentalità ancorata al mondo macroscopico delle raccolte, che aveva sostenuto la possibilità di un unico modello e di un unico sistema coerente di leggi per la spiegazione di tutti i fenomeni, fu gradualmente sostituita da altre correnti di pensiero, e l'ingenuo ottimismo positivista lasciò il posto alla problematica epistemologica attuale, più consape-

vole della provvisorietà delle leggi scientifico-positive, e più aperta ai rapporti con la filosofia. Così, negli anni successivi al primo dopoguerra, la ricerca abbandonò i musei e i loro preparati macroscopici, gli scienziati ritennero che la tassonomia avesse esaurito il suo compito, e il dialogo con le cose dei musei — quella esperienza complessa che faceva assumere alle raccolte la loro autonomia, validità e significato — divenne un rapporto elementare con suppellettili sempre meno connesse alla pratica e alla teoria della ricerca. Le cause di questa disaffezione sono molte; possiamo indicarne qualcuna.

L'autonomia delle cattedre e degli istituti (richiesta da una specializzazione sempre più accentuata imposta dall'allargarsi delle conoscenze) era cresciuta, suddividendo e isolando singole scienze nel campo della scienza e poi singoli settori fra di esse, e rendendoli incommunicanti. Un organismo per sua natura unitario e composito come il museo, deposito e laboratorio di esperienze collettive, non poteva aspirare a conquistarsi l'autonomia didattica e la dignità scientifica delle singole cattedre, e vedeva inaridirsi il flusso dei finanziamenti e, di conseguenza, le proprie capacità funzionali.

Nella carriera accademica dei docenti, inoltre, l'operosità rivolta all'organizzazione museografica dei materiali era ben difficilmente valutabile nei concorsi, e comunque ininfluyente nel giudizio.

Per lo scienziato che effettua una sua ricerca entro i confini sempre più ristretti della specializzazione, il museo diviene così un organismo ossificato, incapace di interpretare le nuove esigenze disciplinari. La scienza moderna infatti non fabbrica verità assolute e non ha bisogno di un museo per conservarle.

Si è osservato però che i musei scientifici restano, giganteschi e silenziosi, a mostrare come la scienza non ha dimenticato le sue acquisizioni, e come il suo progresso consista nell'averle superate incorporando e quindi conservando le sue verità precedenti. La storia della scienza si è così installata nei musei, ed ha acquisito patrimoni incomparabili per la coerenza delle loro aggregazioni, scandite in termini cronologici come sequenza organizzata di soluzioni date ai problemi scientifici.

Musei per la ricerca

I musei universitari non sono infatti manifestazioni di collezionismo magari erudito; sono nati per servire ad un programma di ricerca scientifica, si rivolgono ad una comunità definita per la sua competenza, che adopera uno stesso linguaggio e medesime regole.

Accanto agli oggetti si trovano nei musei i libri e i registri delle osservazioni e degli esperimenti, gli argomenti delle tesi di laurea e delle lezioni, i progetti di ricerca con i loro finanziamenti, la corrispondenza e la descrizione dettagliata di tutte le condizioni tecniche, organizza-

tive e scientifiche che hanno consentito e prodotto una attività intellettuale e l'elaborazione di un sapere scientifico che si realizza in un programma istituzionale universitario. Gli storici della scienza trovano nei musei delle università e nella loro struttura, nell'ordinamento conferito alle collezioni, l'opportunità di studiare, nei fatti e nei documenti, non solo la storia intellettuale della scienza, ma anche la sociologia della ricerca scientifica e quella della istituzione che l'ha prodotta, secondo un quadro di riferimento storiografico che definisce il ruolo svolto dalla cultura universitaria nella vita sociale, economica e culturale del paese.

La storia della scienza, della cultura e di una tradizione universitaria che si caratterizza per la sua autonomia possono essere considerati interessanti argomenti di studio, ma non sono gli unici campi d'indagine che i musei offrono alla riflessione dei docenti e studenti dell'Ateneo. Campi e settori sono infatti parte costitutiva di un sistema culturale capace di delineare indirizzi, di dirigere un intento comune verso mete riconosciute tenendo conto di una realtà più complessa e generale. Bisogna dunque anzitutto saggiare le potenzialità educative e scientifiche di luoghi così eloquenti, evocativi e densi di contenuto e significato; determinare le influenze e le sollecitazioni che favoriscono una progettazione museografica e le sue conseguenze servirà a diminuire l'incertezza critica radicata nei musei delle Università, ostacolo principale per una azione di rinnovamento.

Vi sono, ad esempio, coincidenze e relazioni tra le espressioni culturali che contrassegnano la fisionomia complessiva di un certo periodo; il museo le rappresenta con una varietà di sistemi e di approcci che attiva uno scambio di informazioni complementari.

Un laboratorio di indagine

Il problema museografico, per sua natura, si muove sulle basi del metodo interdisciplinare; le diverse scienze e la loro storia trovano una possibilità di interpretazione che favorisce una formazione culturale unitaria per un umanesimo definito 'scientifico'. I musei delle università sono o debbono diventare luoghi di studio e laboratori integrati per la ricerca e la didattica; essi sono infine sistemi di comunicazione particolarmente adatti a promuovere la dinamica delle conoscenze.

Ci sembra insomma che i musei scientifici delle università costituiscano una specie di cerniera tra le esigenze della ricerca e quelle della didattica. Sarà dunque opportuno raccomandare che una attività intelligente e costante provveda a ridimensionare l'immagine spettacolare sovente attribuita dal pubblico ai musei e alle loro meraviglie. Occorrerà piuttosto mettere in evidenza le procedure — talora non immediatamente evidenti, ma costanti e differenziate — che concorrono ad un inserimento delle indagini museografiche nel circuito della ricerca universitaria.



La coopération interuniversitaire française avec les pays en voie de développement

par Dimitri Georges Lavroff

Président de l'Université de Bordeaux I

*Ancien Président du Comité de Liaison des Conférences des Recteurs
des pays membres de la Communauté Européenne*

La France accorde traditionnellement une grande importance aux questions culturelles dans l'action internationale qu'elle mène. Le fait d'indiquer les relations culturelles dans la panoplie des moyens de la politique internationale ne peut pas être considéré comme constituant une grande originalité du système français de relations internationales car il est commun à tous les grands Etats mais c'est l'importance relative accordée à ces questions qui est inhabituelle.

Cette situation n'est pas nouvelle. L'opinion publique cultivée, à laquelle le personnel politique appartient, garde un souvenir ému des périodes anciennes où la France était considérée en Europe comme le «pays de la culture». Elle est impressionnée par des images prestigieuses. L'influence que les Encyclopédistes exercèrent sur toute l'Europe cultivée de la deuxième partie du XVIII^e siècle, les relations amicales qui liaient Frédéric II et Voltaire, les conseils que Diderot donnait à Catherine II, l'admiration que les fondateurs de la démocratie

américaine vouaient à Montesquieu, nourrissent l'orgueil national français. La France révolutionnaire connut un grand prestige; elle était porteuse d'un nouvel idéal de liberté et tout ce qui venait de France était chéri par les libéraux du monde entier. On remarque que durant toutes ces années, l'influence culturelle de la France avait une incontestable dimension politique. La langue et la culture politiques françaises avaient un grand prestige car elle illustrent une orientation politique attrayante pour l'Europe cultivée. Elles symbolisaient l'innovation.

Jusqu'au XX^e siècle, l'influence de la culture française fut très large, puisqu'elle s'étendait à la plupart des pays européens, mais son impact était limité car elle s'adressait surtout à l'élite cultivée, c'est-à-dire aux catégories privilégiées qui cumulaient la domination politique et le prestige social. En dehors de l'Europe, l'expansion de la langue et de la culture française se faisait par l'intermédiaire de la politique coloniale que la France menait. En Afri-

Objectifs et modalités de la coopération interuniversitaire: une nouvelle dimension de l'action culturelle française dans le monde

que et en Asie, dans les régions qu'elle contrôlait, la France disait mener une oeuvre de développement culturel et politique des populations colonisées en diffusant la connaissance de sa langue et les idéaux de la révolution libérale. Cette justification de la politique coloniale couvrait sa volonté de domination politique et d'acquisition d'avantages économiques, mais elle n'était pas fautive pour une partie au moins des groupes favorables à la colonisation. Malgré tout, avec la domination coloniale, l'expansion de la culture française prit une voie nouvelle qui n'était pas celle empruntée par la France des Encyclopédistes et de la Révolution de 1789.

L'accession à l'indépendance des anciennes possessions de la France en Afrique et en Asie donna une nouvelle dimension à l'action culturelle française dans le monde. La France ne pouvait pas négliger le capital d'influence constituée par les nombreux pays qui étaient désormais indépendants mais appartenaient, au moins partiellement, à l'ensemble culturel

français. Il était notamment remarquable que la plupart de ces nouveaux Etats aient conservé la français comme langue de culture et qu'ils lui aient souvent donné le statut de langue officielle. La pratique d'une langue commune est un puissant facteur de compréhension mutuelle et c'est autour de la langue française et d'une ancienne vie commune que les Etats africains se sont regroupés avec la France au sein de la Communauté que la V^e République établit. Dans ce cadre, l'enseignement supérieur était une compétence de la Communauté et la France continua d'exercer une action décisive car elle disposait, seule, des moyens indispensables à son développement. Lorsque la Communauté institutionnelle éclata et fut remplacée par un réseau de conventions de coopération unissant chacun de ces Etats à la France, il y eut toujours une place pour les questions culturelles et notamment relatives à l'enseignement supérieur. La coopération universitaire était un important volet de la politique commune. Elle s'appuyait sur la mise en oeuvre de plusieurs moyens: l'existence d'établissements d'enseignement supérieur dans quelques pays africains (Sénégal, Côte d'Ivoire), l'accueil dans les Universités françaises d'étudiants africains qui pouvaient s'y inscrire librement en raison de la validité de plein droit des diplômes.

La situation évolua en liaison avec la création de nombreux établissements d'enseignement supérieur dans plusieurs Etats africains qui souhaitaient développer un enseignement national de ce niveau et les transformations de la politique française de coopération universitaire dont l'objectif louable était de former des formateurs qui prendraient en charge les développements de l'enseignement supérieur dans leurs pays. Cette grande oeuvre a heureusement connu des réalisations importantes mais elle n'est évidemment pas terminée.

Durant la décennie 1970-1980,

le gouvernement français dû, à plusieurs reprises, réfléchir sur les orientations de sa politique de coopération universitaire. Pour schématiser le problème, il s'agissait de savoir si la politique de coopération universitaire devait être focalisée sur les actions menées principalement avec des pays traditionnellement liés à la France et fortement demandeurs, ou bien diversifier en vue d'établir de nouvelles relations. Il était évidemment impossible de trouver une solution définitive. La France avait des devoirs particuliers à l'égard des pays avec lesquels elle avait des relations spéciales et qui étaient des pays en voie de développement; elle devait les assumer. D'un autre côté, il fallait également maintenir des liens de coopération avec les pays les plus avancés et nouer de nouvelles relations avec des pays nouveaux qui étaient engagés dans la voie du développement. Les dossiers étaient immenses et les moyens nécessairement limités. L'essentiel des efforts plus orienté vers les pays en voie de développement et plus particulièrement les pays africains anciennement liés à la France. Ce choix souleva certaines critiques mais il fut et est encore maintenu. Depuis 1981, la politique de coopération universitaire en direction des pays en voie de développement a été confirmée et elle est un des aspects majeurs de l'action de la France en faveur du développement. Il est évidemment impossible de faire une présentation exhaustive de cette politique dans un cadre restreint mais il convient d'essayer d'en tracer les grands traits.

— Les objectifs de la coopération universitaire avec les pays en voie de développement

La politique française de coopération avec les pays en voie de développement a pour objectif, au plan très général, d'apporter aux pays qui en ont besoin, une aide en personnels et en moyens techniques divers

qui leur permette de former des cadres qui leur sont indispensables pour assurer le développement scientifique, culturel et technique, qui est un facteur déterminant du développement économique et social. Cette politique a été définie depuis 1958 et réaffirmée avec une nouvelle force en 1981, avec une nette orientation en direction des pays les moins avancés auxquels le Président de la République a fait une place particulière dans le discours qu'il prononça à la conférence de Cancún en 1982 et lors de la réunion de Paris qui leur fut consacrée.

La politique de coopération vise la formation de formateurs et également l'aide à porter aux personnes susceptibles de devenir des chercheurs de haut niveau qui seront les moteurs du développement futur.

Il convient également de faire une place particulière à l'aide qui est apportée aux pays en voie de développement qui doivent faire face à un afflux de demandes d'accès à l'enseignement supérieur qu'ils ne peuvent pas immédiatement satisfaire. Il s'agit de les aider à surmonter cette difficulté passagère en accueillant des étudiants qui ne peuvent momentanément pas trouver de place dans leur pays.

La défense de la langue française est un des objectifs de la politique française de coopération universitaire. On sait que la France attache une grande importance à la diffusion de la langue française en tant que valeur culturelle mais également comme instrument du développement scientifique et technique. Former des étudiants en français, dans leur pays d'origine ou en France même, est un des meilleurs moyens pour assurer le développement de l'usage de cette langue et d'agir sur le long terme. L'action menée par les moyens de coopération universitaire est complétée par celle qui est menée par des organismes à vocation culturelle connus, notamment, le Haut Comité de la francophonie nouvellement créé.

La politique de coopération universitaire en direction des pays en voie de développement connaît une certaine *spécialisation géographique*. Malgré la volonté de redéploiement de la coopération, qui fut autrefois proposé dans le rapport qu'établit M. Jean-Marcel Jeanneney en 1963 et souvent réaffirmé depuis, la coopération française est nettement orientée vers les pays francophones d'Afrique. A partir de 1972, un mouvement de «redéploiement» de la coopération française se manifesta sous l'influence conjuguée des dirigeants africains et des nouvelles orientations de la politique française.

Plusieurs gouvernements africains demandèrent la révision des accords de coopération en invoquant les changements intervenus depuis les années soixante; il s'agissait, comme le déclara un responsable mauritanien en 1972, «de cesser de compter sur la protection des autres, quels qu'ils soient mais, au contraire, de compter sur nous-même... Il s'agit de donner la priorité à nos intérêts nationaux et de mettre fin à toute situation d'exploitation, de domination dont nous serions les victimes». Cette nouvelle attitude n'était pas centrée sur la coopération universitaire mais elle l'intéressait nécessairement. Il y avait une incontestable revendication à l'autonomie culturelle qui se manifestait naturellement dans le cadre de la recherche d'une plus grande indépendance et qui répondait à l'action menée, sur la demande des Etats africains, par la France au cours de la décennie écoulée. Cette politique avait suscité des réactions de défiance organisées autour de deux raisons principales. La première était le fait que la France avait, dans sa politique de coopération universitaire, mal séparé les actions menées en vue de diffuser la langue et la culture française de celles qui étaient de la coopération proprement dites et elle semblait même se servir des secondes pour favoriser les pre-

mières. Le fait était d'ailleurs noté pas des responsables française et notamment un parlementaire qui déclarait en 1974: «Il semble que, trop souvent, la confusion fasse au profit des relations culturelles et que sont classées en opérations de coopération des opérations qui sont surtout utiles à la France et à son prestige culturel».

Le nombre des enseignants français en coopération en Afrique noire était passé de 3.232 en 1962 à 6.274 en 1969; cela pouvait manifester le fait que la France ne menait pas une coopération permettant aux pays receveurs de prendre progressivement en charge leurs besoins mais, au contraire, de mener une politique de substitution qui pérenniserait sa présence culturelle dans ces pays. La poursuite de cette forme de coopération pouvait empêcher la prise en compte de la personnalité culturelle des Etats aidés et même la détruire. La seconde raison était liée au contenu de la coopération. Déjà le rapport de G. Gorse sur la politique française de coopération constatait que «le système d'éducation (français) dispense un savoir abstrait et non un savoir-faire, détourne plus de la vie active qu'il n'y prépare». Les responsables africains pensaient également que la transposition d'un système étranger, fatale lorsque les enseignants étrangers sont trop nombreux, ne permettait pas d'adapter la formation aux besoins nationaux et de satisfaire les besoins d'un pays en voie de développement.

Le gouvernement française s'engagea dans une révision des accords de coopération avec un enthousiasme limité. De nouveaux accords furent conclus. Il faut distinguer les accords économiques et financiers, qui ne sont pas directement en cause ici, qui firent l'objet d'une négociation semi-collective, des accords culturels qui se réalisèrent par la voie bilatérale. Dans le domaine culturel et universitaire, la continuité de la politique menée depuis les années soixantes pré-

valut sur le changement. On insista fortement sur l'égalité des relations culturelles entre le pays africain concerné et la France, mais la réciprocité existe rarement et n'atteint jamais un niveau crédible. Les gouvernements africains «africanisèrent» les programmes, introduisirent parfois des filières d'enseignement en langue nationale (Maroc, Algérie, Tunisie) mais étaient bien conscients du fait que l'appel important fait à la coopération française, tout particulièrement dans l'enseignement supérieur, imposait la pratique généralisée de la langue française. Néanmoins, la création d'un personnel national d'enseignement supérieur, la multiplication des établissements nationaux d'enseignement supérieur dans de nombreux Etats africains, la détermination de programmes originaux enlevèrent à l'aide apportée par la France son caractère trop voyant d'instrument au service d'une politique d'expansionnisme culturel.

Souvent souhaité, la «redéploiement» de l'aide française plus particulièrement orientée vers les pays africains francophones n'est que très partiellement réalisé. On constate que les pays africains recevaient en 1962 95% de l'aide publique au développement. En 1980, 85% de cette aide est toujours affectée aux pays africains et simplement 15% aux autres pays en voie de développement. Cette situation n'est pas du tout la conséquence de la seule volonté française, elle est la réponse aux demandes pressantes et permanentes faites par les pays receveurs. Elle est sans doute plus efficace qu'une aide dispersée qui serait peu profitable parce que trop légère.

II - Les modalités de la coopération universitaire avec les pays en voie de développement.

Depuis les années 1960, la coopération universitaire de la France avec les pays en voie de développement a connu quelques réorientations des objec-

tifs mais les modalités qu'elle a revêtu sont demeurées sensiblement les mêmes. Elles tournent autour de trois moyens principaux: l'accueil en France d'étudiants originaires des pays en voie de développement; la mise à la disposition des Etats de personnels en coopération; l'établissement d'institutions spécialisées dans la coopération culturelle scientifique et technique.

L'accueil d'étudiants originaires des pays en voie de développement dans les Universités françaises est une importante contribution de la France au développement scientifique et culturel de ces pays. Dans le monde développé où le coût de la formation des étudiants, notamment dans les disciplines scientifiques et médicales, est très élevé, l'accueil d'étudiants étrangers constitue une charge importante pour les pays hôtes. En France, où l'enseignement supérieur est, pour l'essentiel, un service public dont les charges de personne et d'investissement sont assurés par l'Etat, les droits d'inscription des étudiants sont très faibles parce que les citoyens pourvoient aux dépenses par la voie de l'impôt. Accorder aux étrangers le même régime d'inscription qu'aux Français est une aide indirecte aux Etats dont ils sont originaires. L'importance de l'aide est accrue lorsque, comme c'est souvent le cas, le gouvernement français accorde des bourses d'étude aux étudiants étrangers.

Pour l'année 1982-1983, qui est la dernière pour laquelle on dispose de chiffres complets, la tableau des étudiants originaires des pays en voie de développement inscrits dans les universités françaises s'établissaient de la manière suivante:

Asie: 18.165 dont 1.191 en Droit
1.273 en Sciences Economiques
6.045 en Lettres
5.069 en Sciences
3.264 en Médecine
557 en Pharmacie
279 en Dentaire
95 en Etudes Pluridisciplinaires
423 en Institut Universitaire de Technologie

Afrique: 69.048 dont 8.671 en Droit
12.179 en Sciences Economiques
16.878 en Lettres
18.970 en Sciences
6.386 en Médecine
2.896 en Pharmacie
504 en Dentaire
725 en Etudes Pluridisciplinaires
1.839 en Instituts Universitaires de Technologie

Amérique Latine: 10.660 dont 683 en Droit
814 en Sciences Economiques
6.882 en Lettres
1.354 en Sciences
681 en Médecine
37 en Pharmacie
13 en Dentaire
134 en Etudes pluridisciplinaires
62 en Instituts Universitaires de Technologie

Ces chiffres suscitent quelques remarques:

- le nombre très important des étudiants originaires des pays en voie de développement qui n'a pas d'équivalent en Europe (97.896);

- l'effort tout particulier fait en faveur des étudiants africains qui représentent plus de deux-tiers de l'ensemble et qui illustre un des caractères de la coopération universitaire française avec les pays en voie de développement;

- le fait que les plus grands contingents d'étudiants suivent des études de Sciences, de Lettres, de Sciences Economiques et de Droit.

Les conditions de l'inscription des étudiants étrangers dans les Universités Françaises ont connu des changements dictés par la nécessité de contrôler les flux et d'éviter des situations sociales explosives. Durant une première phase, les étudiants originaires des anciens territoires africains s'inscrivaient librement dans les Universités Françaises car ils étaient titulaires du baccalauréat français. Pour les autres, il y avait un système d'équivalence du diplôme peu contrai-

gnant. La seconde phase se commença, dans les années 1978-1979 par l'exigence d'une pré-inscription et le passage d'un examen pour tous ceux qui n'avaient pas acquis le baccalauréat français. Ce système souleva des critiques car il était jugé trop dissuasif. Depuis la fin de 1981, les étudiants étrangers doivent obtenir des formulaires de préinscription dans les postes français à l'étranger, subir un test de connaissance de la langue française et obtenir leur inscription dans une des trois universités qu'ils ont choisie. Au cas de refus par celles-ci, le Ministère intervient pour favoriser l'inscription.

La venue en France d'étudiants originaires des pays en voie de développement est heureuse mais il faut éviter plusieurs dangers: que ce procédé dispense de la création de certains enseignements supérieurs dans les Etats; que le contrôle insuffisant des capacités des étudiants entraîne un trop grand nombre d'échecs qui iraient à l'opposé de l'objectif poursuivi; que les étudiants venus faire des études en France y demeurent et ne retournent pas rendre les services attendus dans leurs pays d'origine.

La mise à la disposition des pays en voie de développement de personnel enseignant est une modalité de coopération universitaire très utilisée. C'est la formule qui fut largement utilisée dès l'origine de la coopération et qui demeure très importante. Dans ce domaine encore, la part des pays africains francophones est, de loin, la plus importante. Au mois de Juillet 1982, sur un total de 10.811 personnes envoyées en Afrique noire en coopération technique directe, 8.022 étaient des enseignants et sur ce nombre 1.964 d'entre eux étaient affectés à l'enseignement supérieur. Ce chiffre est considérable. Il est satisfaisant dans la mesure où la France manifeste une volonté d'aider au développement de ces pays qui passe, notamment, par l'amélioration du niveau scientifique et techni-

que des populations, mais il est également préoccupant car il fait courir le risque d'une coopération de substitution qui met les Etats receveurs dans une situation de dépendance. En outre, la situation du personnel en coopération est inconfortable car il est bien difficile de poursuivre une indispensable activité de recherche et n'est généralement pas rattaché à des universités françaises dans lesquelles il pourrait poursuivre sa carrière. En 1983, le gouvernement français a lancé une heureuse politique en commençant une procédure d'intégration dans les Universités français d'une partie de ce personnel. Il est en effet souhaitable que la coopération universitaire se fasse avec des personnels titulaires qui ne se spécialisent pas dans le service à l'étranger.

La création d'institutions spécialisées dans la coopération culturelle scientifique et technique est une des modalités de la coopération universitaire. Au plan général de l'organisation gouvernementale, la question de savoir si la coopération devait ou non être considérée comme un élément de la politique extérieure menée par la France, a fait l'objet de nombreuses discussions. Lorsque la Communauté fut instituée en 1958, un ministère fut créé pour s'occuper des questions de coopération avec les Etats africains membres. La coopération avec les autres Etats était principalement menée par la direction spécialisée du Ministère des Affaires Etrangères. Après la disparition de la Communauté Institutionnelle, la coopération avec les Etats africains ne fut pas, à la demande notamment de ceux-ci, confondue dans l'ensemble de la politique d'aide aux pays en voie de développement menée par le Ministère des Affaires Etrangères et un Ministère de la Coopération fut créé. Depuis lors, à l'exception d'une brève période entre les mois de mars et de juin 1974, les actions avec les pays en voie de développement, notamment dans le domaine cul-

turel, scientifique et technique, relèvent de deux ministères distincts: le Ministère de la Coopération est compétent pour les pays africains francophones au Sud du Sahara, Madagascar et l'Ile Maurice et le ministère des Relations Extérieures pour tous les autres pays, dont les pays du Maghreb. Cette division est géographique mais elle correspond également, comme on l'a vu, à une différence dans l'intensité de la coopération et à la nature particulière des liens qui unissent la France à ses anciennes possessions en Afrique Noire.

Le Ministère de l'Education Nationale dispose depuis quelques années d'une direction de la coopération et des relations extérieures qui s'occupe des questions de coopération en matière d'enseignement. Elle mène une action de coordination mais l'essentiel des moyens en crédits et personnels relèvent des Ministères des Relations Extérieures et de la Coopération. En effet, le personnel uni-

versitaire qui sert en coopération est détaché auprès de ces ministères.

Pour éviter que la coopération universitaire se développe en dehors des institutions universitaires françaises, et en conséquence de l'autonomie reconnue par la loi aux Universités, le gouvernement a incité les Universités à conclure des accords de coopération avec les Universités étrangères. L'avantage de cette formule est de personnaliser les relations et de permettre un suivi par une connaissance personnelle des partenaires.

La coopération universitaire française avec les pays en voie de développement est importante et multiforme. Elle a donné de bons résultats dans le passé et elle est actuellement confrontée à un nouveau problème qui est le passage d'une action en forme d'aide à une coopération bilatérale qui doit être la preuve des résultats positifs de la politique menée depuis plus de vingt ans.



La clinica pediatrica

sintesi

La cooperazione interuniversitaria francese con i paesi in via di sviluppo

Nei paesi extraeuropei, la cultura francese venne introdotta attraverso la politica coloniale: mentre si asseriva di condurre un'azione culturale e politica, in realtà si perseguiva la dominazione politica, nonché vantaggi economici. Anche se questa interpretazione non è da tutti condivisa, sta di fatto che con la dominazione coloniale si è aperta una nuova fase di espansione della cultura francese, diversa da quella ispirata agli Enciclopedisti e dalla Rivoluzione del 1789.

Quando le colonie francesi d'Asia e d'Africa si resero indipendenti, continuò l'influenza da parte della Francia nei confronti di paesi che continuavano comunque a far parte del suo contesto culturale. In molti casi la lingua è stata conservata come lingua colta, ed in alcuni come lingua ufficiale. La lingua ha rappresentato un forte fattore di coesione, e su questa base si è costituita, sotto la V Repubblica, una Comunità di stati africani.

Nel decennio '70-80 la politica di cooperazione universitaria si trovò a scegliere tra azioni da condurre verso paesi tradizionalmente uniti alla Francia, oppure diversificati per far fronte a nuove relazioni ancora da stabilirsi. Non poteva darsi una soluzione definitiva: si dovevano aiutare i paesi con i quali erano in atto relazioni speciali, ed allo stesso tempo allacciare nuovi rapporti con altri paesi in via di sviluppo, nonché con quelli più avanzati. Data la limitazione dei mezzi, si optò per i paesi africani un tempo legati alla Francia: la scelta non fu esente da critiche, ma è stata mantenuta sino ad oggi.

Gli obiettivi della cooperazione universitaria verso i paesi in via di sviluppo: sono previsti aiuti in personale e mezzi tecnici, per assicurare lo sviluppo scientifico, culturale e tecnico, determinante per lo sviluppo economico e sociale. Specie a partire dal 1981, c'è stato un netto orientamento di tale politica verso i paesi meno avanzati.

La difesa della lingua francese è uno degli obiettivi della politica francese di cooperazione universi-

taria. La lingua costituisce un privilegiato strumento non solo culturale, ma di sviluppo tecnico e scientifico: si è recentemente costituito un Alto Comitato della Francofonia. Un preciso indirizzo geografico orienta la cooperazione francese verso i paesi francofoni in Africa. Dopo gli anni '70 emerse nei paesi in via di sviluppo una nuova attitudine: veniva rivendicata l'autonomia culturale, nel quadro della ricerca di una più vasta indipendenza. La stretta interdipendenza tra la diffusione della lingua e della cultura e della cooperazione propriamente detta ingenerava diffidenze e resistenze, tanto che un parlamentare poteva dichiarare nel '74: «Sembra che troppo spesso si faccia confusione, favorendo le relazioni culturali e scambiando per programmi di cooperazione azioni utili soprattutto alla Francia e al suo prestigio culturale». Anche l'aumento del numero degli insegnanti è sembrato tale da impedire ai PVS la presa di coscienza della loro identità culturale. Ed il contenuto della cooperazione è stato messo in discussione: il sistema di istruzione francese offriva un tipo di cultura astratta e non pratica, che non favoriva l'accesso alla vita attiva.

Gli accordi vennero riveduti e ne furono conclusi dei nuovi, di carattere economico, finanziario e — quello che qui interessa — culturale. In questo campo — rispetto alla innovazione — prevalse il proseguimento della politica condotta dopo gli anni '60. Nonostante i tentativi di africanizzare i programmi e di introdurre corsi di insegnamento in lingua nazionale (Marocco, Algeria, Tunisia), i governi africani si resero conto che, specie per l'insegnamento superiore, il ricorso alla lingua francese era inevitabile. Tuttavia la formazione di personale nazionale, la moltiplicazione di istituti di insegnamento superiore, la adozione di programmi originali, privarono l'aiuto francese del suo carattere di strumento di una politica di espansionismo culturale.

L'estensione della cooperazione francese ad altri paesi — al di fuori degli stati francofoni in Africa — è molto ridotta. Nel 1980, l'85% di tale aiuto continua ad essere destinato al Continente nero e solo il 15% agli altri PVS. Questo risponde non tanto ad una volontà francese, quanto alle pressanti richieste rivolte da quei paesi: un aiuto così concentrato è certamente più incisivo.

Le modalità della cooperazione universitaria nei confronti dei PVS. La cooperazione universitaria ha segnato dopo gli anni '60 qualche modifica circa gli obiettivi, mentre le modalità sono rimaste praticamente le stesse degli anni precedenti.

I punti intorno ai quali si articola sono:

- l'accoglienza in Francia di studenti provenienti da Paesi con i quali si attua la cooperazione;
- la disponibilità di personale cooperante;
- la creazione di istituti specializzati nella cooperazione culturale scientifica e tecnica.

La creazione di istituti specializzati nella cooperazione culturale scientifica e tecnica. Per quanto riguarda quest'ultimo punto, con la istituzione della Comunità, nel 1958, sorse anche un Ministero il cui compito era quello di occuparsi dei problemi della cooperazione con gli stati africani membri, mentre quella con gli altri stati era condotta da un dipartimento del Ministero degli Esteri. Sciolta la comunità, la cooperazione venne integrata nella politica di aiuto ai PVS e venne istituito un Ministero per la Cooperazione.

Da allora le azioni provengono da due Ministeri: quello della Cooperazione si occupa dei paesi francofoni del Sahara del Sud, Madagascar e Isole Mauritius e il Ministero degli Esteri si occupa dei rimanenti Paesi, tra cui il Magreb. La spartizione è geografica, ma anche di intensità della cooperazione.

Il Ministero della Pubblica Istruzione dispone di una Direzione per ciò che concerne la cooperazione in materia di insegnamento. Ad essa fa capo un'azione di coordinamento.

Per evitare che la cooperazione universitaria si sviluppi al di fuori delle istituzioni universitarie francesi, il governo ha favorito accordi di cooperazione tra le università francesi e quelle estere. Questo permette una migliore conoscenza dei vari contraenti e permette una personalizzazione dei rapporti.

I risultati della importante e multiforme cooperazione universitaria francese con i PVS sono buoni: si sta ora passando da un'azione espressa sotto forma di aiuto ad una cooperazione bilaterale dalla quale si attende la conferma dei risultati positivi della politica condotta da oltre vent'anni.

abstract

French University cooperation with developing countries

This article deals with French policy towards cultural cooperation with developing countries, especially France's ex-colonies. The attainment of independence by these countries did not mean that the links with France — founded above all on the common language — have been cut, and France has continued to take a lively interest in their development and in problems connected with education.

The objectives of university cooperation with developing countries are scientific, cultural and technical, fundamental to economic and social progress. The defence of the French language is one of the cardinal points in this policy. New economic, financial and cultural agreements have been drawn up lately; with the training of local personnel, the increase in the number of institutes of higher education, and the adoption of original programmes,

French aid has lost all taint of being an instrument in a policy of cultural expansion.

The major part of French aid is directed to the African developing countries (85 percent); only 15 percent goes to other nations. University cooperation consists in undertakings such as the reception in France of students from the countries which are recipients of cooperation, availability of personnel for cooperation schemes, the creation of specialist institutes for technical and scientific cooperation.

As compared with the ten thousand or so students in France from the Latin American countries in the academic year 1982-83, there were eighteen thousand from Asia and as many as seventy thousand from Africa.

The article concludes with a reference to the administrative solutions which have been adopted over the period concer-

ned, for the organisation of university cooperation: the creation, in 1958, of a Ministry of Cooperation which at present deals with the French speaking nations of the Southern Sahara, with Madagascar and Mauritius, while the Ministry of Foreign Affairs deals with the remaining countries with which there are agreements on international university cooperation. A special Cooperation Directorate works within the Ministry of Education, with the task of coordinating operations, especially in the field of teaching activity.

The results of France's impressive work of university cooperation with developing countries can be seen to be positive: there is a movement from the pattern of aid to that of bilateral cooperation, which is the fruit of policies put into effect in the last twenty years.



a cura di Maria Luisa Marino

**CEE - Risoluzioni del
Parlamento europeo sul
riconoscimento accademico
dei diplomi e dei titoli e
sull'insegnamento superiore**

Nell'ambito della particolare attenzione dedicata dalle Comunità Europee alla mobilità accademica — e lo spirito del recente incontro di Fontainebleau sta a ribadirlo — fanno spicco le due recenti risoluzioni (104/50 e 104/64 rispettivamente datate 13 e 14 marzo 1984), che sono state adottate dal Parlamento Europeo sul riconoscimento accademico dei diplomi e dei periodi di studio e sull'insegnamento superiore nella Comunità e lo sviluppo della cooperazione universitaria nella Comunità europea.

Entrambi i documenti ribadiscono l'importanza della cooperazione culturale per la realizzazione del processo di unificazione europea e l'interpretazione dei sistemi di istruzione nella Comunità, nella consapevolezza che la difficile situazione europea attuale potrà essere superata soltanto attraverso il massimo sforzo da parte di ricercatori, professori e studenti nel campo della ricerca e dell'insegnamento.

Il vecchio continente appare in ritardo nei confronti degli Stati Uniti e del Giappone non soltanto sul piano scientifico ma anche su quello economico; sarà, dunque, opportuno imperniare la ricerca sulle scienze e le tecnologie innovative che sviluppano oggi giorno con particolare rapidità, ma non vanno trascurate le scienze umane senza le quali «la nostra civiltà si svilupperebbe in modo unilaterale e si impoverirebbe».

La risoluzione sul riconoscimento dei titoli accademici prende in esame unicamente l'aspetto del riconoscimento a fini accademici e rimanda ad un secondo numero il riconoscimento delle qualifiche non accademiche di formazione professionale e quello a scopi professionali o a fini scolastici.

Viene auspicata l'adozione da parte degli Stati membri di tutte le misure atte a superare gli ostacoli che si frappongono alla mobilità (problema linguistico ed economico, limitazione dei posti di studio per gli stranieri ecc.).

In particolare viene rivolto l'invito alla Commissione:

a) di fare in modo che venga accolto il principio in base al quale il livello accademico iniziale e le materie di studio annuali devono essere generalmente equivalenti negli Stati membri;

b) di elaborare disposizioni che per-

mettano un più facile riconoscimento reciproco di uguali periodi di studio, purché i programmi siano sufficientemente simili;

c) di formulare tali disposizioni in modo che, sulla base di esse, possano essere conclusi accordi bilaterali.

La seconda risoluzione sottolinea la necessità che per l'efficienza dell'istruzione superiore sia necessario:

a) promuovere una stretta cooperazione tra gli istituti di insegnamento superiore e l'industria;

b) migliorare il coordinamento tra insegnamento superiore e secondario;

c) aprire la possibilità di accesso alla formazione superiore al maggior numero possibile di giovani e di adulti che lo desiderino, in base alle attitudini e alle qualifiche richieste;

d) diversificare le strutture, grazie allo sviluppo di nuove formule studiate esplicitamente per le persone impegnate nella vita professionale;

e) sviluppare le capacità di adattamento, l'intensificazione delle relazioni con il mondo del lavoro e una migliore conoscenza dell'ambiente sociale ed economico circostante.

Il documento considera le varie componenti e prende in esame le problematiche legate alla situazione sociale e finanziaria degli studenti, la situazione degli insegnanti e dei ricercatori, la cooperazione a livello comunitario, i programmi comuni di studio.

La Commissione delle Comunità è invitata a pubblicare quanto prima un repertorio degli insegnamenti attualmente impartiti negli istituti universitari ed è sollecitata a promuovere la cooperazione tra le Università della Comunità, che svolgono corsi per la ricerca sulla pace e sullo sviluppo.

Il rilancio per la cooperazione universitaria, che viene a rafforzare le antiche tradizioni delle università europee, deve in ogni caso garantire lo sviluppo del patrimonio umanistico, scientifico e creativo proprio di tali istituzioni, basate sulla formazione della persona, sull'universalismo della ragione e sulla creazione di un ambiente sociale costantemente dinamico in grado di adattarsi e di far propri i cambiamenti della società.

**CEE - Prima riunione dei
responsabili dei Centri
nazionali di informazione**

Il 18 e 19 giugno 1984 ha avuto luogo a Bruxelles la prima riunione dei responsabili dei Centri nazionali di informazione sul riconoscimento accademico

dei diplomi, che sono funzionanti nei 10 Paesi aderenti alla Comunità Europea.

In apertura dei lavori, il Dott. Domenico Lenarduzzi, Capo della Divisione «Cooperazione nel settore educativo» della Commissione delle Comunità Europee, ha illustrato a grosse linee i risultati del Consiglio dei Ministri dell'Educazione, svoltosi lo scorso 4 giugno, che ha trattato per la prima volta il problema dell'educazione rispetto ai mutamenti sociali e all'introduzione delle nuove tecnologie. La problematica è la stessa in tutti gli Stati membri, vi è un «gap» tra formazione impiego-aspetti sociali; l'evoluzione sociale è rapida e pretende insegnanti giovani, capaci di adattarsi meglio ai mutamenti intervenuti. Invece si nota che, in genere, l'età media dei docenti è aumentata e sia la crisi economica che il calo demografico in atto pongono difficoltà all'assunzione o, almeno, ad un «turn-over» di docenti.

Il Dott. Lenarduzzi ha poi ricordato alcune iniziative programmate per quanto attiene ad alcune tematiche prioritarie: analfabetismo, integrazione dei portatori di «handicap» nelle istituzioni scolastiche, applicazione della direttiva «figli dei lavoratori migranti», formazione degli insegnanti di lingue straniere (in proposito la Commissione all'inizio del prossimo autunno designerà 11 Centri di formazione).

Per la fine di settembre è prevista la riunione dei responsabili delle Opere universitarie: un incontro dai risvolti notevoli per quanto concerne la mobilità universitaria. Tema dell'incontro, fra l'altro, sarà quello delle possibilità che un titolare di borsa di studio nel paese d'origine possa conservarla in caso di trasferimento per studio in altro paese della Comunità.

Al termine di tale introduzione si è passati alla trattazione dei punti all'ordine del giorno: situazione dei Centri Nazionali, loro ruolo e finalità, collaborazione tra i Centri stessi.

Tutti i rappresentanti hanno tracciato uno spaccato delle attività svolte e da tali illustrazioni è emerso un quadro di non omogeneità nel servizio esplicativo espletato anche perché, a prescindere dalla struttura organizzativa dei Centri, molto spesso di diversa entità sono i poteri decisionali sul riconoscimento accademico, più ampi in alcuni casi (es. Nuffic (Olanda) e Dikatsa (Grecia)) e meno estesi o inesistenti in altri, ove tale competenza è affidata alle autorità accademiche.

È stato ritenuto opportuno valorizzare gli elementi che li accomunano, con l'auspicio di giungere alla massima armonizzazione possibile, che sia in grado di apportare un giovevole ausilio ai «fruttor» diretti, individuati all'interno del sistema educativo.

Per favorire il coordinamento delle attività dei Centri è stato deciso che la Commissione CEE organizzerà due volte l'anno per la durata ogni volta di 2 giorni la riunione dei responsabili dei Centri, possibilmente una volta a Bruxelles e una volta in un Centro dei Paesi membri.

La prossima riunione è prevista alla

fine del prossimo novembre a Berlino su invito del rappresentante tedesco e offrirà l'occasione interessante, a prescindere dal funzionamento del Centro, di visitare l'Università e il Politecnico di quella città con possibilità di approfondire la conoscenza del sistema universitario tedesco e di avere colloqui con le autorità responsabili del riconoscimento dei titoli accademici, pronte a rispondere ai quesiti tecnici che saranno posti.

Una 3ª riunione sarà probabilmente organizzata nel mese di marzo '85 a Londra su invito del «British Council».

Nel corso della riunione è stato pure illustrato lo studio sulle modalità del riconoscimento dei titoli accademici in atto nei Paesi comunitari, che sarà condotto per incarico della Commissione, dal Prof. Teichler dell'Università di Essen.

Tale pubblicazione funzionerà come linea direttrice per gli studenti universitari e sarà seguita in futuro da altri volumi relativi per esempio a tutti i programmi di corso nei Paesi CEE.

È stato infine, ribadito che i centri nazionali istituiti nell'ambito della struttura comunitaria debbono essere a conoscenza, e tener conto degli accordi già previsti nelle stesse materie dal Consiglio di Europa e dall'U.N.E.S.C.O. e consultazioni tra la CEE e tali organismi internazionali avvengono regolarmente: l'ultima riunione tra la Commissione CEE ed il Segretariato del Consiglio d'Europa è avvenuta lo scorso 11 febbraio.

OCSE - Riunione del Comitato Educazione

Il 20 e 21 novembre p.v. avrà luogo a Parigi nella sede dell'OCSE (Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico) la riunione del Comitato Educazione a livello dei Ministri degli Stati membri, decisa nel corso della 599ª seduta del Consiglio di tale Organismo internazionale, che raggruppa i Paesi industrialmente più avanzati.

Nel corso della riunione, i responsabili delle politiche educative dell'Occidente saranno invitati, fra l'altro, ad aprire un ampio dibattito sulle prospettive future dell'insegnamento, nonché sulle attività da intraprendere al riguardo a livello OCSE.

Gli aspetti politici dell'insegnamento attraversano una fase di cambiamento nella stessa misura che ne interessa il lato economico. In effetti l'apparizione di una «politica nazionale» e di una «pianificazione» delle fasi educative ha rappresentato uno dei corollari del periodo di espansione durato nel ventennio a cavallo tra gli anni '50 e '70.

Le difficoltà finanziarie e le controversie in merito all'uguaglianza delle «chances» educative hanno generalmente favorito una maggiore influenza decisionale da parte delle famiglie, della popolazione locale e dei diversi gruppi interessati. Nell'insieme dei Paesi OCSE si assiste ad un sostanzioso accrescimento delle iniziative locali e tale tendenza è riscontrabile anche negli Stati a regime federale.

Non esiste nessuna forza unica di politica e di pratica dell'insegnamento che sia capace di conciliare tutte queste forze, difendendo al contempo l'ideale pedagogico in base al quale ognuno ha diritto di ricevere il massimo di istruzione sulla base delle sue capacità. D'altra parte tali problemi creano la stessa difficoltà a tutti i Paesi industrializzati dell'area occidentale: un sistema di insegnamento flessibile e di elevata qualità costituisce una condizione essenziale per la vitalità culturale, il progresso sociale ed il dinamismo economico. Ed ai nostri giorni, dopo il periodo dell'espansione quantitativa e della rapida trasformazione delle strutture, tutti i Paesi OCSE si prefiggono il compito di migliorare la qualità delle loro scuole o meglio la qualità dell'insegnamento e della acquisizione delle conoscenze.

La prevista riunione ministeriale affronterà tre grandi temi:

a) l'ampliamento del campo educativo ed i nuovi aspetti dell'elaborazione della politica educativa;

b) le incompatibilità inerenti all'adattamento dell'insegnamento agli imperativi della ristrutturazione economica;

c) le possibilità di mantenere la vitalità dell'insegnamento in un'epoca di restrizioni finanziarie.

A dispetto della recessione economica la domanda totale di istruzione aumenta e continuerà a crescere anche in avvenire. Il calo demografico ha determinato una sensibile diminuzione di iscritti nella fascia della scolarità obbligatoria e tale tendenza si farà sentire presto anche per gli studenti della secondaria superiore. Tuttavia è prevedibile che tale flessione sarà compensata

dall'accresciuta domanda ad altri livelli scolastici, soprattutto mediante l'istituzione di appositi corsi di formazione destinati a combattere la disoccupazione giovanile.

L'educazione degli adulti e la formazione permanente sono destinate altresì a giocare un ruolo sempre più importante e interesseranno sempre più coloro che, abbandonata per limiti d'età la propria attività lavorativa, desiderano partecipare più attivamente alla vita sociale.

Tale nuova struttura della domanda ha già preso corpo con l'ampliamento del campo di insegnamento al di là degli aspetti istituzionalizzati, finendo con il comprendere nuove forme educative favorite anche dall'introduzione delle nuove tecnologie.

Le trasformazioni economiche e le innovazioni tecniche comportano la richiesta di un maggior accordo tra le istituzioni di insegnamento superiore e l'industria, così mentre viene da alcuni auspicato che le università approfondiscano gli aspetti della formazione professionale.

Ma come sarà possibile rispondere a tale esigenza senza indebolire la capacità di ricerca e di innovazione, da cui i Paesi OCSE non possono assolutamente prescindere per conservare il potenziale scientifico da cui dipende la vitalità della loro economia?

A questo come ad altrettanto interessanti quesiti dovranno suggerire una risposta i Ministri competenti nell'intento di riuscire a sfruttare al massimo tutte le potenzialità, che si offrono per definire i nuovi obiettivi da assegnare ai programmi di studio in vista della nuova «civilizzazione tecnica» e per mettere in atto le misure corrispondenti.



Istituto di malattie infettive

Partecipazione politica: una mitologia superata?

Universitas, allo scopo di definire meglio la situazione dello studente universitario oggi in Italia ha rivolto ai movimenti giovanili e agli uffici dei partiti queste domande:

- 1. Gli ultimi provvedimenti legislativi sembrano ignorare l'utenza universitaria, che è quella che più ha risentito delle mutazioni sociali ed economiche degli ultimi anni. A fronte di tale «indifferenza» si avvertono nell'indistinta folla studentesca alcune esigenze nuove: quali, a vostro avviso?*
- 2. Come giudicate l'indiscutibile minore presenza dei movimenti politici tradizionali all'interno dell'università? Avete una strategia di recupero di credibilità, a medio e lungo periodo?*
- 3. La partecipazione, aspirazione degli anni Sessanta, quali esiti ha dato nelle nostre università? Si tratta di una «mitologia» superata, oppure rappresenta l'unica modalità, sia pure esile, di dare voce alle istanze reali degli studenti?*

Ed ecco, qui di seguito, alcune risposte.

Nuovi contenuti

1. In effetti, la produzione legislativa in materia universitaria non solo sembra aver finora ignorato i problemi dell'utenza, cioè di una popolazione studentesca cresciuta dopo la liberalizzazione degli accessi fino a superare il milione di unità, ma è mancata a lungo di un filo conduttore strategico, di un'ottica unitaria che sapesse guardare oltre l'emergenza e gli interessi particolari, per quanto legittimi. Anche a causa dell'impraticabilità e del velleitarismo dei progetti di riforma globale, che pretendevano di stabilire nei dettagli le norme del cambiamento, abbiamo avuto così una serie di provvedimenti

tampone, dettati da motivi d'urgenza e diretti principalmente a soddisfare attese del personale, docente e non docente.

La stessa legge 28 del 1980 (della quale sono stato relatore alla Camera dei deputati) nasceva inizialmente dalla necessità di sanare una situazione divenuta insostenibile, per responsabilità peraltro non riguardanti soltanto la classe politica: il grave fenomeno del precariato. E tuttavia riuscimmo — con l'accordo di un vasto arco di forze parlamentari — a superare i limiti originari di pura e semplice sistemazione nella nuova figura dei ricercatori «confermati», in cui venivano riassorbiti i numerosi precari, per farne il punto di partenza di un processo di riordino della docenza e di rinnovamento graduale dell'istituzione universitaria, soprattutto

sul versante della ricerca scientifica; e ciò con l'aumento e la diversa distribuzione dei fondi, con l'avvio della sperimentazione dipartimentale e l'istituzione del dottorato di ricerca, che ha aperto la strada, verso, l'alto, alla diversificazione dei titoli.

Questa premessa era necessaria per chiarire la posizione della DC di fronte alle esigenze nuove maturate da parte dell'utenza, e nelle quali si rispecchiano, sia pure ancora tra incertezze ed ambiguità, le domande culturali e professionali di una società in rapida trasformazione. Quali sono queste esigenze? Volendo essere sintetici al massimo, sono essenzialmente due: la qualità del servizio, non solo riguardo alla sua personalizzazione ma anche ai livelli di apprendimento reali, ai tipi di professionalità fornite e così via; la conseguente possibilità di percorsi formativi differenziati, di primo, secondo o terzo livello (corrispondenti al diploma, alla laurea, al dottorato di ricerca), tali da consentire la più articolata gamma di opzioni individuali sia all'interno che all'esterno della comunità accademica.

Tutti i più recenti studi sulla «indistinta folla studentesca» mettono del resto in luce alcune tipologie, rispetto alle quali rischia di apparire addirittura astratta la figura di studente universitario «medio», cui è rivolta l'attuale organizzazione didattica. Secondo una indagine del CENSIS, i tratti prevalenti sono la limitata partecipazione alla vita universitaria, trattandosi per lo più di studenti non residenti che spesso alternano lo studio ad attività di lavoro a tempo pieno o parziale; la diffusa scelta dell'Università come «parcheggio», in mancanza di alternative occupazionali; la propensione a lasciare gli studi in caso di opportunità di lavoro, giudicate più convenienti di una futura laurea. Ciò spiega, fra l'altro, l'elevato tasso di abbandoni e di fuori corso e la progressiva diminuzione della quota dei laureati rispetto agli iscritti, scesa ormai al 30%.

Ecco perché la DC ritiene oggi prioritario, per sviluppare il processo messo in moto con la legge 28, un incisivo adeguamento dell'organizzazione didattica, che riqualifichi l'insegnamento universitario puntando in particolare sull'offerta di nuove professionalità intermedie, della quale si avverte maggiormente la carenza nel nostro Paese. E si appresta a tal fine a presentare una snella proposta-quadro, che ha per oggetto anche la necessità di più razionali meccanismi di accesso e di finanziamento, senza minimamente rimettere in discussione l'apertura dell'Università a tutti i meritevoli e capaci, secondo il dettato costituzionale.

2. L'università non è terreno di colonizzazione dei partiti, ma al contrario, per svolgere pienamente il proprio ruolo specifico di sede primaria di accumulazione e trasmissione del sapere, deve disporre della più ampia autonomia dal potere politico. Nel più assoluto ri-

spetto di questa autonomia, i partiti hanno il compito di creare le condizioni migliori perché l'Università possa realizzare i suoi obiettivi istituzionali. Il recupero di credibilità delle forze politiche nel mondo universitario dipende perciò dalla loro capacità di dare risposte efficaci e tempestive, in termini di indirizzi generali e di strumenti operativi.

È quanto la DC si sforza di fare con la proposta di legge per la riforma degli ordinamenti didattici, che — in coerenza con la «filosofia» della legge 28 — acquisisce come definitiva l'organizzazione dipartimentale per sviluppare al massimo le correlazioni interdisciplinari anche nell'insegnamento, e tende a rafforzare il potere di autoregolamentazione di ciascuna sede universitaria, pur nell'ambito delle linee di programmazione tracciate dal piano quadriennale. Lo stesso delicato problema dei meccanismi di accesso può trovare soluzione, a nostro avviso, entro un equilibrato rapporto tra programmazione nazionale e autonomia decisionale dei singoli atenei, sulla base di limiti minimi e massimi indicati appunto dal piano quadriennale. Così come la scelta prioritaria dell'introduzione del diploma di primo livello è affidata ad una gestione razionale e decentrata, all'interno del sistema universitario nel suo complesso.

3. Il livello della partecipazione è direttamente proporzionale alle modalità e alla frequenza (che risulta scarsa, come abbiamo visto) con cui lo studente «vive» oggi la realtà universitaria. Per riprendere corpo, la partecipazione ha bisogno perciò di nuovi contenuti, uno dei quali si può ravvisare nel diritto allo studio. E questo rende ancora più pressante l'esigenza di una legge-quadro per l'attuazione uniforme di tale diritto, superando disparità e contraddizioni presenti nelle varie legislazioni regionali.

On. Giancarlo Tesini

Dirigente nazionale del Dipartimento scuola e ricerca scientifica della DC

Un'indagine (troppo) evanescente

1. È vero: la L. 28 e il DPR 382 non hanno inciso che in modo del tutto marginale sul tipo di servizio che l'università è chiamata a fornire agli studenti. La ricomposizione dei quadri della docenza e della didattica, le aperture organizzative, i processi innovativi nei meccanismi della programmazione e del governo del

sistema universitario sono gli obiettivi della recente legislazione, la figura dello studente resta senz'altro in ombra.

Le forze politiche avevano ed hanno ben chiaro questo fatto: non è un caso che, sin dal giorno successivo al varo dei recenti provvedimenti, si è ribadito in tutti i modi e da parte di tutti che essi non rappresentavano la «Riforma» dell'Università, ma l'inizio di un processo riformatore. E da sempre si è ribadito l'impegno ad andare avanti in esso proprio mettendo a fuoco, in questa fase ulteriore, i bisogni e lo stesso significato della attuale figura dello studente universitario, così lontana ormai (e profondamente differenziata al suo interno) dal modello cui si ispirava il legislatore negli anni lontani del T.U.

Il PSI proprio nei mesi scorsi ha presentato all'opinione pubblica uno schema di progetto di legge in gran parte a innovare fortemente le funzioni della didattica, ad aggiornare le forme di uscita dall'università con una pluralità di titoli più adeguati alle effettive esigenze della società contemporanea.

Tutto ciò — insieme ad elementi di efficienza e di serietà negli studi, di «non spreco» nell'investimento in tempo ed energie da parte degli aspiranti laureati, di una più efficace preparazione per l'inserimento nel mercato del lavoro — costituisce alcune delle richieste di base che si avvertono in un sempre variegato mondo studentesco. Mondo peraltro caratterizzato da un tono più austero, più preoccupato forse del domani difficile di quanto non lo fossero le generazioni che fiorirono all'ombra del '68 o che sono approdate nel caos e nella disgregazione dei tardi anni '70. Non più rivoluzione, ma neppure barbarie; più piedi per terra e minori generosità e slanci: non è questo il tono che sembra caratterizzare questa metà degli anni '80?

2. Di qui un certo ristagno delle forme tradizionali della politica: gli slogan di un tempo sono usurati, e proprio una realtà mobile e sensibile ai cambiamenti di tendenza all'interno delle nostre società come il mondo degli studenti universitari, meglio di altre è in grado di farci percepire questi fenomeni. Si tratta un po' degli ovvi ondeggiamenti dei vari periodi storici, un po' di una usura più sottile (e forse di più lungo periodo, sotto questo profilo) del linguaggio e della cultura dei partiti tradizionali che in fondo, malgrado apparenti ed anche drastiche modernizzazioni, sono restati abbastanza statici).

Nella misura in cui si rafforzerà l'effettivo inserimento dei Partiti nella nostra società — e questo anche grazie a una profonda revisione da parte di tutte le forze politiche, anche quelle di opposizione, e da parte delle stesse forze sindacali della loro attuale tendenza all'occupazione della società civile —, anche la loro presenza nell'università verrà a ravvivarsi. L'università non è un mondo separato, che necessiti di un approccio del tutto particolare. Direi piuttosto

che, come tutti i punti particolarmente delicati e sensibili della nostra società, richiede rispetto, attenzione e cautela. Atteggiamento, questo, abbastanza estraneo alla cultura attuale delle nostre forze politiche.

3. Per quanto concerne infine l'evanescente immagine della partecipazione, essa ci permette di cogliere il carattere gattopardesco della nostra politica, dove al susseguirsi di immagini sempre varianti e piene di fantasia, se non altro verbale, fa riscontro la lentezza degli apparati, la grande cautela nelle scelte, l'estensione del compromesso e della mediazione. Se ci volgiamo agli studenti, l'idea della partecipazione nel corso degli anni '70 sembra essersi concretata in quelle forme ibride di «cogoverno» che abbastanza comprensibilmente si presentano oggi in termini assolutamente fallimentari. Vi era più presenza e «partecipazione» nei pur limitati esperimenti della politica universitaria presessantottesca che non in queste forme più recenti. L'UGI o l'Intesa hanno fornito una scuola di democrazia e di politica più vive dei sistemi attuali di rappresentanza studentesca.

Se ci volgiamo al composito mondo della docenza universitaria, più che di partecipazione dobbiamo parlare di espansione delle forme di controllo e di governo del sistema: di un processo di democratizzazione. E questo in Italia è culminato per il momento nella '382', in linea con le tendenze generalizzate in quasi tutti i sistemi universitari dei paesi sviluppati. Oggi, forse, i tempi sono maturi per una più consapevole e pacata riflessione, volta a individuare un giusto equilibrio fra le esigenze di democrazia e quelle, almeno altrettanto importanti, di efficienza e di governo.

Luigi Capogrossi Colognesi

Responsabile del settore
Università del P.S.I.

Con responsabilità

1. Certamente si ha la sensazione che, nell'attesa di una mega-riforma persa nei meandri delle velleità progettuali, sia latitante anche la volontà di compiere aggiustamenti piccoli o anche non piccoli, ma sui quali è possibile incontrare il consenso di tutte le componenti: ignoranza, improvvisazione, probabilmente i soliti luoghi comuni sugli studenti che debbono rimanere «nei limiti del loro ruolo», quando è proprio quest'ultimo che si è evoluto.

Non è un caso che il maggior ampliamento delle

componenti sociali da cui sono oggi tratti i quadri dell'utenza universitaria abbia coinciso con più marcate richieste di garanzia del diritto allo studio: l'accesso e la faticosa permanenza nelle università di strati economicamente più deboli ha rappresentato il risultato naturale dell'aumento del livello medio del reddito nazionale.

Nel momento in cui questo viene falciato dall'inflazione, immediatamente risorge il problema di assicurare maggior perequazione nel pagamento delle tasse universitarie, nell'acquisto di libri di testo a prezzi differenziati, nelle possibilità di utilizzo dei mezzi di trasporto, nelle spese di mantenimento e via discorrendo.

Lo Stato, però, deve muoversi in materia evitando il ripetersi della solita, «graziosa» e pietosa, operazione assistenziale, per preoccuparsi di investire nel futuro: ogni intervento, ogni sussidio dovrebbe perciò essere ancorato a precisi parametri di merito, fondati il più possibile su valutazioni oggettive. Forse che tutti gli studenti, oggi, non chiedono una università più formativa, più qualificante e quindi più fondata sul merito?

Ne consegue che una maggior partecipazione dell'utenza universitaria — ben più coinvolta delle altre componenti sociali negli sviluppi del processo di modernizzazione del paese — sarebbe interesse dello stesso apparato pubblico; il quale, non avendone ancora preso atto, non fa altro che confermare la sua abitudine di arrivare in ritardo agli appuntamenti.

2. Come GLI non ci tocca la preoccupazione degli altri movimenti giovanili di partito. La nostra presenza nelle università, ben superiore percentualmente a quella che il PLI ha nel paese, va costantemente aumentando, nel senso testimoniato dalle vicende delle ultime tornate di elezioni universitarie, tutte per noi ricche di soddisfazione. Ciò non significa che la GLI e le liste laiche ad essa collegate con l'esclusiva presenza liberale o con altre partnerships, non sentano gli stimoli per crescere ancora di più. Manteniamo comunque un atteggiamento di sempre maggiore attenzione ai problemi specifici delle singole strutture in cui la GLI si trova ad operare, considerando come la grande proliferazione di masters, di corsi post-universitari, di superdottorati esteri si ricollegli alla constatazione di base che la più parte delle attività universitarie si svolge in un distacco dalle esigenze reali del paese e del bacino geografico di utenza degli istituti, nonché dalle richieste di personale che abbia già maturato livelli di pratica che oggi l'università (per assenza o irrazionale sfruttamento di infrastrutture più che per il solito alibi del sovraffollamento) non dà come dovrebbe, e infine — ma qui torniamo al punto di partenza — da un'adeguata canalizzazione delle domande di mercato.

3. Nemmeno le aspirazioni alla «partecipazione» degli anni Sessanta, così come le canzonette ed i films di quell'epoca, mi sembrano meritare l'aggettivo di «mitologia». Oggi, piuttosto, il senso di responsabilità maturato dalla più parte dei giovani fa ricordare quelle esperienze come il frutto di una risposta estrema ad una situazione culturale ed organizzativa di quasi altrettanto esasperato ristagno.

Non c'è dubbio che la partecipazione degli studenti al governo delle università sia oggi abbozzata nelle intenzioni: se il legislatore avesse pensato che gli organi collegiali potevano rappresentare un contentino, non avrebbe fatto i conti con la natura delle richieste degli studenti. Ciò non toglie che sia doveroso e responsabile servirsi degli strumenti apprestati con i Consigli di Facoltà e di Amministrazione. L'aspirazione ad una maggior partecipazione però rimane: ed è probabile che possa finalmente portare a compimento il processo di avvicinamento in corso, con questo più razionale indirizzo assunto dalle organizzazioni studentesche. Non ci sfugge che una simile innovazione sarà resa possibile solo con il concorso di un vasto consenso della opinione pubblica: sotto questo profilo, forse, potrà di più l'odierna sensibilità che le urla e i picchetti del '68 che, se hanno avuto il merito di sollevare il problema, non avrebbero mai potuto risolverlo conquistando un favore molto più ampio di quello della sola componente studentesca.

Marco Pasqualini

Responsabile Dipartimento Scuola e Università della Gioventù Liberale Italiana

I motivi di una crisi

1. Un'osservazione iniziale. Da tempo ormai si assiste ad una degenerazione dell'identità del sistema universitario; ad una degenerazione, nella sostanza, del concetto di università quale sistema e delle sue essenziali relazioni con l'evoluzione culturale ed economica della società; ad una degenerazione, la più grave e preoccupante, della sua capacità di orientamento, che è insieme metodologica e culturale. Autonomia del sapere e libertà di ricerca hanno ceduto il passo all'idea di un sistema universitario ispirato ad un «pluralismo» comprensivo di ogni istanza particolare, segnato dalla proliferazione di poteri corporativi cui i provvedimenti legislativi, richiamati nella domanda, hanno offerto intenzionale o implicito riconoscimento. Ne consegue che la crisi, di transizione dell'università naturale e legittima, imposta dall'evoluzione tecnologica e dai profondi mutamenti nel

governo delle società avanzate, si è manifestata e si presenta con caratteri gravi e complessi, non paragonabili all'evoluzione conosciuta dai sistemi formativi nelle moderne società industriali.

Tale situazione ha inevitabilmente reso contestuale ad una crisi d'identità del sistema universitario una crisi d'identità del rapporto fra utenza universitaria ed università. La altrettanto naturale diversificazione della figura dello studente universitario ha assunto, per tali ragioni, aspetti patologici.

Dunque, è del tutto fuor di luogo presumere di poter interpretare grazie a semplificazioni la realtà studentesca. La «folla» non è più tale. Nella realtà dell'università è possibile individuare un atteggiamento più critico e nel contempo più motivato nei confronti della crisi dell'università. L'accento, in questo caso, è posto su alcuni concetti essenziali: libertà, autonomia, rigore e programmazione.

Concetti che introducono ad altrettanto fondamentali relazioni: tra il sistema formativo e i principi di pluralismo e di tolleranza; tra formazione e confronto delle idee, tra rigore culturale e scientifico e disponibilità del sistema universitario alle esigenze del sistema sociale ed economico (rapporto questo, si intende, mai acritico od esclusivo); tra organizzazione delle risorse intellettuali e metodologiche e professionalità.

Nei confronti di tali concetti è oggi evidente una maggiore sensibilità; si avverte un più vasto e motivato consenso degli studenti. Un consenso però che si avverte in base a dati ed opinioni la cui natura empirica non permette di parlare di un rinnovato atteggiamento culturale nei confronti dell'università. Quando tale atteggiamento si manifesta, esso si rivela (anche se in misura minore del passato) ancora minoritario.

2. Ciò che è indiscutibile, a nostra opinione, è l'incapacità manifesta delle forze politiche di sapersi rendere interpreti delle origini e dei caratteri della crisi del sistema universitario. Sarebbe però improprio ed illegittimo dedurre da tale affermazione un'indistinta responsabilità delle forze politiche ed un riconoscimento della crisi ineluttabile del loro ruolo e delle loro funzioni. Ciò che è all'origine della crisi della politica, dell'interesse per l'impegno politico, è l'affermazione di una concezione radicale della politica stessa. Una concezione che dell'impegno politico ha fatto una costante scelta fra alternative radicali, ideologismo; quasi che la politica non fosse, come invece è, un continuo sforzo interpretativo, di analisi.

Sforzo interpretativo cui, secondo una conce-

zione laica della politica, non può essere conseguente l'esercizio di un costante impegno propositivo, di indirizzo, che è l'opposto di un'idea della politica per la quale tutto è compatibile.

Nella sostanza, i movimenti giovanili che di una concezione ideologica della politica si sono fatti interpreti e portatori debbono la loro crisi alle loro contraddizioni, alla degenerazione di cui sono stati agenti. All'opposto si avverte nell'università, fra gli studenti, la necessità di un diverso impegno politico, insieme di denuncia e di proposta. Una necessità avvertita spesso in modo individuale e senza punti di riferimento costanti, ma che occorre privilegiare, giacché è esistente e rappresenta l'unica reale prospettiva.

Chi, fra le forze politiche, ha saputo tener conto di tali necessità, chi non ha mai negato le profonde responsabilità che derivano dall'essere una forza politica, oggi non è in crisi.

3. La distinzione fra «istanze reali» ed «istanze presunte» è all'origine della crisi del concetto di partecipazione. Tale distinzione si è in realtà rivelata strumentale, soggetta ad ogni possibile interpretazione; un alibi per ritenere la propria interpretazione della realtà, la propria politica, l'unica possibilità, l'unica legittima. Così la partecipazione, più che una scelta, ha finito per costituire un mito più o meno negativo; un mito non rappresentativo, perché rappresentativo di tutto.

Per tali ragioni, se una certa idea della politica, crisi della «partecipazione» e crisi dei movimenti giovanili, possono essere ricondotte alle medesime ragioni, alla massima «filosofia». Né in questi anni gli organi di democrazia interna sono stati una credibile risposta; il ruolo degli studenti è stato infatti considerato quello di rappresentanti di un insieme indistinto, reso omogeneo da una «naturale» incapacità di scelta.

Di qui la crisi, fra gli studenti, di ogni necessità di confronto e di autonomo dibattito. Necessità e situazioni che in passato, negli anni Cinquanta e Sessanta, hanno promosso un'evoluzione culturale e politica; ma che oggi debbono essere riproposti, seppur tra nuove e maggiori difficoltà. Gli errori si pagano. Ma è questa la strada da seguire, con uno sforzo innovativo; «per quelli che hanno il senso della storia — ha affermato Raymond Aron — la storia è là».

Luca Paci

Responsabile del settore
Università della Federazione
Giovane Repubblicana



L'ingegnere del duemila

di Aldo Maria Valli

Se si dovesse scegliere una figura professionale per simboleggiare le tensioni, le contraddizioni e i pericoli della rivoluzione tecnologica, la scelta potrebbe cadere facilmente sull'ingegnere. A metà fra un'immagine ottocentesca ormai sbiadita, ma culturalmente non ancora del tutto superata, e una futuribile già presente sul piano delle applicazioni ma forse non interiorizzata, l'ingegnere riassume in sé lo sbandamento di una società e di un mondo produttivo superati dalla spirale di progresso da loro stessi innescata.

È giunto pertanto quanto mai puntuale e necessario il convegno che il Politecnico di Milano ha voluto dedicare nel giugno scorso a «L'ingegnere per il 2000». Titolo anch'esso emblematico, se si riflette su quel «per» che si presenta al tempo stesso come intento programmatico e come frontiera di ricerca.

Il convegno, svoltosi in quella che nonostante tutto rimane la capitale industriale e commerciale italiana, Milano, ha posto utilmente e significativamente l'accento sui problemi connessi alla formazione culturale del professionista e ai risvolti sociali della professione. L'università è stata quindi al centro del dibattito.

Silvio Terracciano, presidente del Consiglio nazionale degli ingegneri, ha sottolineato un dato di fatto dalle molteplici conseguenze: ultimamente lo sviluppo tecnologico ha determinato la necessità di selezionare personale altamente specializzato.

A fronte di questa pressante esigenza si registrano però dati spesso contrastanti e contraddittori. «Le università — ha detto Terracciano affrontano il tema dei livelli di specializzazione — senza alcun accordo con l'ordinamento professionale e spesso in contrasto con quanto disposto dal Dpr 31 gennaio 1960 sull'ordine degli studi di ingegneria, ha moltiplicato i corsi

di laurea e, in seno ad essi, i vari indirizzi».

Terracciano ha fatto riferimento in particolare all'Università della Calabria, dove sono stati riconosciuti e istituiti due nuovi corsi per formare personale specializzato in settori quali la difesa del suolo, la pianificazione territoriale e la tecnologia industriale. Un capitolo a parte merita poi l'ingegneria informatica e sistemistica, in merito alla quale è stata presentata una proposta di legge per l'istituzione di un corso di laurea negli atenei statali.

Se l'università codifica esecutivamente le diverse specializzazioni, l'esame abilitativo di Stato mantiene la sua fisionomia di prova a indirizzo unico. Terracciano ha fatto riferimento agli innumerevoli problemi che l'esame di Stato porta con sé e non ha risolto: necessità di stabilire con chiarezza e unitariamente le modalità di svolgimento delle prove; esigenza di una riforma che dia atto di un'adeguata preparazione culturale di base ma caratterizzi l'esame di Stato anche come formale riconoscimento delle specializzazioni universitarie.

L'estrema frammentazione dei capi di attività non deve avvenire comunque a discapito della cultura scientifica fondamentale. Questo anche per garantire quella mobilità del mercato che è traguardo decisivo per l'equilibrio fra livelli di occupazione e personale disponibile. La specializzazione consente la necessaria specificità delle competenze, ma la cultura scientifica nel suo complesso rimane un patrimonio indispensabile per ogni ingegnere e consente al professionista di trasferire le sue competenze da un settore all'altro senza fratture traumatiche.

In merito alla preparazione culturale di base il presidente del Consiglio nazionale degli ingegneri ha ricordato che l'opinione prevalente sembra essere quella che privilegia le scienze matematiche modernamente intese, integrate

cioè dalle materie informatico-sistemistiche: «Appare attualmente indispensabile un ingegnere sì specializzato, ma anche duttile, specie quando, in concreto, come spesso avviene, le opere ingegneristiche vengono realizzate da vari professionisti in équipe secondo uno schema di progettazione unitaria che meglio sembra rispettare i criteri di ottimizzazione economica». Ma il nodo fondamentale rimane sempre l'inserimento qualificato del professionista nel contesto produttivo: «La realtà aziendale, così come si è finora delineata nel nostro Paese, denuncia il mancato riconoscimento della formazione universitaria». Terracciano ha sostenuto che «la frattura fra fisionomia culturale del professionista e suo utilizzo produttivo, già evidente nel fenomeno degli ingegneri dirigenti, diviene enorme nei casi in cui, ad esempio, soprattutto nelle multinazionali con sedi in Italia, neo-laureati informatici, chimici, ecc. vengono, dopo una fase di adeguato training, inseriti nell'attività di marketing». Oltretutto, «il reclutamento di giovani ingegneri passa attraverso il filtro di periodi di addestramento che spesso indirizzano l'ingegnere verso campi assolutamente estranei al suo curriculum di studi». Stando così le cose, riveste particolare interesse la proposta di inserire come requisito ulteriore rispetto alla laurea un periodo di tirocinio sull'esempio di quanto già avviene in altri ordi-

namenti professionali: si pensi al caso del procuratore legale e del medico. Questo periodo di pratica potrebbe costituire un punto di partenza interessante per i neolaureati e consentirebbe alle aziende di provarne le capacità.

Certo è che, come ha detto Ugo L. Businaro, della delegazione Fiat per l'Europa, i cambiamenti che interessano la figura dell'ingegnere «rappresentano una formidabile sfida sia per l'università sia per l'industria».

Da questo punto di vista l'università denuncia non poche difficoltà: il problema centrale è la sua capacità di mediazione fra esigenze specialistiche e formazione di base. Spesso gli atenei rincorrono le prime, con puntuale ritardo rispetto al mondo del lavoro, e dimenticano la seconda, che al contrario dovrebbe caratterizzare la formazione universitaria senza equivoci né cedimenti. Tutto ciò acquista ancora maggiore significato se si tiene conto del fatto che oggi gli ingegneri, come ha rilevato opportunamente Giovanni B. Stracca, del Politecnico di Milano, non si devono occupare soltanto di problemi tecnici, ma anche di aspetti organizzativi che non di rado hanno conseguenze dirette sul piano sociale, sindacale e dei rapporti umani all'interno dei sistemi produttivi. Di qui l'importanza, nella preparazione dell'ingegnere, di argomenti manageriali e più in generale culturali che attualmente trovano uno spazio troppo limitato.



Il Centro di automazione dei servizi amministrativi con la console del DPS 8/20



L'etica del «prof»

di Cesare Cavalleri

In che modo l'università può recuperare pienamente il suo ruolo di promozione sociale? Molte e complesse sono le linee di intervento, ma essenziale appare comunque una decisa coscientizzazione dei docenti affinché siano davvero i protagonisti delle trasformazioni necessarie per rendere l'istituzione universitaria rispondente alle richieste sempre più esigenti della società attuale. Gli incontri per docenti universitari organizzati dalla Fondazione Rui, sviluppano una continuità di temi formativi in questa direzione.

Nel primo incontro, sul tema «Promozione della cultura e promozione dell'uomo» (1981) era emersa, dopo l'analisi del malessere dell'università fra ideologia e tecnologia, la necessità dell'unità del sapere.

Tale unità era stata vista come fondata sulla metafisica, nell'incontro su «L'università nell'epoca post-moderna: scienza e metafisica» (1982).

Certo unità non significa uniformità, e ciascuna disciplina ha, a buon diritto, la sua autonomia e la sua specifica metodologia: ma la metafisica dà il significato fondamentale alle indagini e alle risposte delle altre scienze; essa risponde ai «perché» presupposti da tutti i «perché» particolari.

Dalla precedenza della conoscenza sull'azione, deriva che la scienza morale deve informare l'attività pratica. Così nell'incontro del 1983 si è analizzato il tema: «La ricerca universitaria per una nuova qualità della vita». In quell'occasione è emersa l'importanza di un vasto rinnovamento etico, sia individuale che sociale. Come la metafisica è il fondamento dell'unità del sapere, così l'etica è il fondamento dell'unità di pensiero e di azione nell'uomo.

Il quinto incontro, svoltosi nella prima decade di giugno presso il Castello di Urio (Lago di Como),

al quale ha partecipato una folta rappresentanza di docenti delle principali università italiane, ha sviluppato la dimensione etico-pratica di studio avviato negli anni precedenti, incentrandosi su «L'etica professionale del docente universitario».

Nella relazione introduttiva il prof. Adriano Bausola, rettore dell'Università Cattolica di Milano, ha illustrato i fondamenti filosofici dell'etica professionale.

In un excursus innervato da vigorosa sintesi culturale, il prof. Bausola ha delineato il passaggio dall'atteggiamento ellenistico di sottovalutazione del lavoro alla concezione medioevale secondo cui l'azione dell'uomo sul mondo asseconda la natura senza scalfirla.

La svolta avviene con la moderna società industriale in cui, attraverso il lavoro, si tenta una vera e propria ricreazione della natura. Non solo: avendo espunto Dio come fondamento del significato ultimo della realtà, l'uomo contemporaneo, soprattutto per l'influenza di Marx e di Sartre, tende ad assegnare al lavoro una dimensione prometeica: la natura, sorda in sé, acquisirebbe, il significato conferitole dall'uomo, attraverso una prassi che diventa creatrice.

Quali le ripercussioni sul lavoro del docente universitario? Il prof. Bausola sostiene che al privilegio di un'attività immediatamente gratificante quale è il lavoro intellettuale, deve corrispondere un serio impegno etico, accettando le sfide imposte da una rigorosa coerenza. Non si deve pretendere di vincere nella storia; non di meno, occorre risolutamente applicarsi per vincere.

Anche il teologo Francesco Contadini ha insistito sulla necessità di uscire dall'immanentismo etico che sembra predominante nella nostra cultura, fornendo risposte che siano «vere», prima che esistenzialmente «adeguate»: Cristo, in-

fatti, ha predicato il Vangelo non perché i pagani ritrovassero sé stessi, ma per trasformare il mondo.

Il prof. Raffaello Cortesini, ordinario di Clinica chirurgica nell'Università di Roma, ha sottolineato come il docente universitario deve vivere innanzitutto le virtù umane della laboriosità, della generosità, della forza, della pazienza, della magnanimità, affinché il suo lavoro acquisti la dimensione etica che deve avere.

Inoltre — e il richiamo è particolarmente autorevole, dato che il prof. Cortesini ha raggiunto notorietà internazionale con le sue tecniche d'avanguardia nei trapianti chirurgici — è necessario che la scienza sappia imporsi dei limiti: come la filosofia è delimitata dalla teologia, così il rigore scientifico deve essere accompagnato dal rigore morale.

Su questa linea, il giurista Goffredo Grassani ha tracciato una deontologia della ricerca universitaria, rilevando fra l'altro, che il crollo delle strutture sanitarie nel nostro Paese è stato scandito dal venir meno dell'impegno morale in larghi strati del personale sanitario.

Una tavola rotonda su «Il lavoro universitario al servizio della società: promozione dei diritti dell'uomo», ha avuto come moderatore il prof. Emilio Gatti, del Politecnico di Milano.

Citando l'insegnamento di mons. Escrivá, il prof. Carlo Banfi, della sede bresciana dell'Università Cattolica, ha ricordato che «non basta il desiderio di lavorare per il bene comune; la strada per rendere operante questa aspirazione è la formazione di uomini e di donne capaci di acquistare un'adeguata preparazione, e capaci di

comunicare agli altri i frutti della pienezza da essi raggiunta»: questo è appunto il compito dell'università e, al giorno d'oggi, i docenti devono saper «alzare la voce» in difesa dei diritti dell'uomo, ovunque siano minacciati.

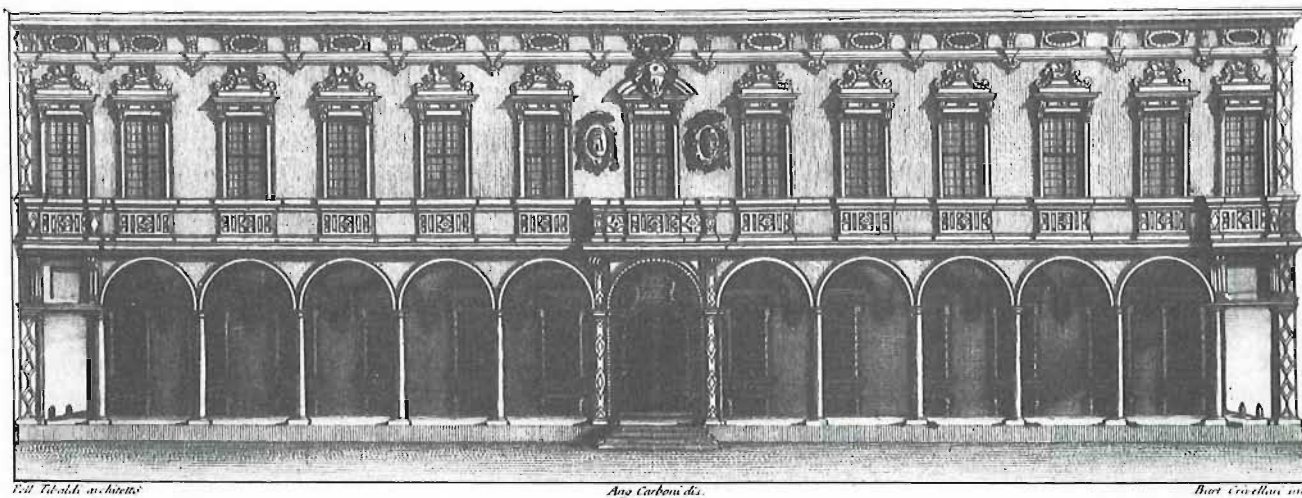
Il prof. Paolo Mantegazza, preside della facoltà di Medicina di Milano, ha rievocato l'alto ammonimento del card. Martini per un «nuovo umanesimo» nelle facoltà di medicina, sostenendo anche l'opportunità di verificare l'idoneità psicologica dei futuri medici affinché al senso tecnico si affianchi il senso dell'uomo.

Infine, il prof. Innocenzo Gasparini, rettore dell'Università Bocconi, ha tracciato un quadro complessivamente ottimistico sulle possibilità di ripresa del sistema economico, nella transizione verso una società caratterizzata da un ampio decentramento del potere decisionale, con affievolimento del controllo centrale.

Appunto perché ci avviamo a una società più partecipativa, occorre che l'insegnamento universitario diretto alla razionalità dell'azione venga impartito in funzione del servizio alla società, con la valorizzazione delle radici morali delle discipline economiche che non possono non fare riferimento all'interesse comune in un quadro di solidarietà internazionali.

Come si vede, l'incontro ha toccato molti temi importanti e, quel che conta ancora di più, ha favorito una risposta di coscienze sensibili agli appelli non retorici e non strumentali.

(da Avvenire, 20 giugno 1984)



Il palazzo centrale dell'Università, sede del rettorato, in una stampa del Settecento.



Stato giuridico e carriera dello studente universitario

di Teresa Pellegrini Cammarano
e Gabriele Giannini

1. Premessa

Nei giorni 5 e 6 aprile 1984 si è tenuto in Gargnano (Brescia) un incontro tra funzionari della Direzione Generale per l'Istruzione universitaria del Ministero della Pubblica Istruzione e funzionari responsabili degli uffici di Segreteria delle Università dell'Italia settentrionale.

I lavori si sono svolti su argomenti connessi con le carriere scolastiche degli studenti universitari, con particolare riguardo alla gestione dei piani di studio prevista dalla legge 11 dicembre 1969, numero 910, e dalla legge 30 novembre 1970, n. 924, alla sperimentazione didattica di cui al decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, ed alle innovazioni apportate col decreto del Presidente della Repubblica 10 marzo 1982, n. 162 («Riordinamento delle scuole dirette a fini speciali, delle scuole di specializzazione e dei corsi di perfezionamento»).

L'incontro ha assunto una particolare importanza per la problematica che da esso è emersa, alla quale non è stata sinora dedicata un'attenzione adeguata alla complessità e alla delicatezza delle questioni. La trattazione degli argomenti da parte dei funzionari delle università, i quali si trovano quotidianamen-

te ad affrontare realtà diverse, ha evidenziato la necessità di una approfondita e sistematica revisione della vigente normativa.

Allo stato attuale, infatti, le principali norme che disciplinano le carriere scolastiche degli studenti universitari sono contenute nel Regolamento sugli studenti approvato con regio decreto 4 giugno 1938, n. 1269. Tale normativa, dettata in epoca così lontana e per una realtà tanto diversa da quella attuale, pone quasi sempre problemi di difficile soluzione: basti pensare alle mutate esigenze che scaturiscono dal notevole incremento della popolazione studentesca a seguito della liberalizzazione degli accessi alle università introdotta dalla ricordata legge numero 910 del 1969, alla accresciuta esigenza di mobilità degli studenti, all'introduzione del numero programmato per alcune università, per alcuni corsi di laurea e per le scuole dirette a fini speciali e di specializzazione.

2. Iscrizioni, trasferimenti, esami

Bisogna, innanzi tutto, porre in evidenza come il termine unico del 5 novembre, previsto dall'articolo 2 del Regolamento del 1938 per le immatricolazioni e le

iscrizioni degli studenti in corso e fuori corso, costituisce un grave ostacolo alla funzionalità dei relativi servizi, con conseguente disagio per gli stessi giovani. Turbativa può essere causata anche dal fatto che, consentendo ai Rettori l'articolo 2 di prorogare, per gravi e giustificati motivi, il termine delle immatricolazioni e delle iscrizioni al 31 dicembre, tale termine si sovrappone con quello fissato dall'articolo 9 per la presentazione da parte degli studenti, delle domande di trasferimento ad altre sedi.

Si presenta, dunque, impellente la necessità di fissare scadenze diversificate per le varie operazioni, sia per non causare sovraccarico di lavoro agli uffici competenti sia per evitare conseguenze negative sugli studenti. Si pensi, ad esempio, al caso del giovane che, avendo completato il normale corso di studi, non chiede l'iscrizione all'università per il successivo anno accademico in previsione del conseguimento della laurea nell'appello di febbraio: se egli, poi, per qualsiasi motivo, non potrà accedere all'esame finale, si verrà a trovare, essendo il termine d'iscrizione già scaduto, nell'impossibilità di iscriversi come fuori corso nell'anno accademico, che segue quello nel quale ha completato gli esami di profitto.

Altro elemento di grave contraddizione deve rilevarsi tra l'articolo 164 del Testo Unico delle leggi sull'istruzione superiore, approvato con regio decreto 31 agosto 1933, n. 1592 — articolo integrato con la legge 5 gennaio 1955, n. 8 — concernente la cadenza delle sessioni d'esame, e l'introduzione della sperimentazione didattica di cui al Decreto delegato 382/80: come può, infatti, conciliarsi l'attuale prescrizione delle sessioni d'esame con la possibilità, concessa dal legislatore col decreto delegato, di organizzare corsi di insegnamento di durata inferiore all'anno ovvero di frazionare i programmi e gli esami? Appare evidente la necessità di prevedere sessioni di esami corrispondenti alle fasi della sperimentazione eventualmente attuata presso gli Atenei.

In materia di esami, deve porsi attenzione anche sull'articolo 160 del Testo unico del 1933, che al primo comma recita testualmente: «Gli esami di profitto, presso tutte le Facoltà o Scuole, possono essere sostenuti per singole materie o per gruppi di materie, secondo le norme contenute nello statuto di ogni Università o Istituto Superiore».

Però, le norme di applicazione di tale dettato legislativo sono state introdotte non già nei singoli statuti, ma nel Regolamento studenti del 1938. Il Regolamento, comunque, ha attuato la disposizione di legge solo in parte, poiché ha stabilito, all'articolo 42, esclusivamente la formazione delle Commissioni d'esame di profitto per singole discipline e non per gruppi di discipline.

La materia concernente l'attuazione della disposizione sopra riportata è stata, dunque, disciplinata con regolamento: non appare, perciò, più possibile che sia, ora, trattata nei singoli statuti. Con tale disposizione, tuttavia, è stata prevista una possibilità che, sebbene mai divenuta oggetto di regolamento, torna ad essere di viva attualità: la possibilità, cioè, che gli esami di profitto si sostengano an-

che per gruppi di discipline. Per meglio chiarire quanto si è ora affermato, occorre porre mente al fenomeno dell'accettarsi, nel mondo accademico, di spinte volte a modificare gli ordinamenti didattici — o tabelle — dei singoli corsi di laurea, per adeguarli alle moderne esigenze della didattica, della ricerca e del mondo professionale. In tali spinte si possono già intravedere due linee di tendenza: quella che mira a raggruppare le materie in aree disciplinari — comprendendo ogni area materie affini o materie strettamente connesse per motivi di propedeuticità — e quella che mira a stabilire un gruppo di materie comuni e di base, da cui far germinare un ventaglio di indirizzi, fra i quali le varie sedi potranno operare una scelta, suggerita dalle peculiari esigenze locali.

Dal raggruppamento delle discipline *per aree o per indirizzi* deriva ora l'opportunità di affrontare e risolvere con apposita norma regolamentare la possibilità, sinora teorica, di far sostenere gli esami di profitto per gruppi di materie. Tale soluzione, del resto, non sarebbe nemmeno del tutto nuova: basti ricordare quanto è stato già disposto dal decreto presidenziale 162/82 per le scuole di specializzazione, nelle quali lo specializzando deve sostenere, al termine di ogni anno accademico, un unico esame su tutte le discipline seguite durante quell'anno.

3. Piani di Studio e sbocchi professionali

Apposita iniziativa legislativa potrebbe far superare le incertezze, che scaturiranno dall'applicazione della legge n. 910 del 1969 e della legge n. 924 del 1970, le quali, fra l'altro, consentono agli studenti di predisporre piani di studio diversi da quelli prefissati nell'ordinamento didattico universitario e recepiti negli Statuti dei singoli Atenei.

Tale auspicata iniziativa eviterebbe per il futuro il disagio, in cui sono venuti a trovarsi alcuni

giovani laureati al momento del loro inserimento nel mondo del lavoro, nel quale sono state poste in rilievo le carenze di specifica preparazione su aspetti caratterizzanti la professione. Difatti le lacune del sistema si scoprono in modo definitivo proprio quando si viene a contatto con le esigenze della professione: allora molti giovani si accorgono di avere speso in maniera non adeguata energie intellettuali, fisiche, emotive ed economiche.

Si consideri, ancora, che recenti indagini indicano come gli studenti provenienti dal liceo dimostrano di avere maggiore preparazione di base per portare a termine gli studi universitari, rispetto a quelli che provengono da altri indirizzi della scuola secondaria: ciò prova anche la labilità dell'operazione, con la quale nel 1969 si è liberalizzato l'accesso agli atenei.

Le notevoli difficoltà che da tale situazione sono derivate e l'atteggiamento più consapevole degli studenti inducono oggi a ritenere che da parte del mondo accademico e del mondo del lavoro, oltre che da parte degli studenti stessi, sia vivo il desiderio di una legislazione che consenta ai giovani di conseguire dei titoli di studio con contenuti più aderenti alle professioni da svolgere e idonei, quindi, ad assicurare la loro giusta collocazione nella società lavorativa.

In tal senso, del resto — prima si è già detto —, sta operando il mondo accademico, che, in sede di proposte di modifica dell'ordinamento didattico dei singoli corsi di laurea, pone l'accento sulla necessità di adeguare gli studi all'evoluzione del mondo operativo in campo nazionale ed internazionale, sia sotto il profilo della ricerca scientifica sia sotto quello dell'attività professionale.

È evidente che simili lodevoli iniziative non potranno conseguire le finalità che le hanno ispirate, ove venga a mancare una adeguata legislazione, che elimini le contraddizioni e gli in-

convenienti d'anzì evidenziati, pur mantenendo ferma la conquista degli studenti di concorrere, con responsabile e autonoma partecipazione, alla loro formazione culturale e professionale.

Tale esigenza è emersa in questi ultimi anni dalla richiesta, sempre più pressante da parte dei giovani, di acquisire esperienze di studio anche a livello internazionale previa predisposizione di opportuni strumenti legislativi attualmente mancanti, che disciplinino il riconoscimento degli studi svolti all'estero. Quest'ultima necessità è avvertita dallo studente, che, pur nel convincimento della utilità di una preparazione diversificata, non può sottovalutare le conseguenze negative, che ora derivano dall'interruzione del legale corso di studi italiano per la durata del soggiorno all'estero.

Perciò sarebbe auspicabile che il legislatore, chiamato a dettare nuove disposizioni sulle carriere degli studenti universitari, regolasse la materia anche sotto tale profilo, per colmare una carenza legislativa che allo stato attuale costituisce un ostacolo non indifferente alla mobilità dei giovani sul piano internazionale e, quindi, ad una loro più completa preparazione umana e professionale. Per il raggiungimento di tale finalità, il legislatore potrà tener conto di eventuali accordi internazionali con gli stati esteri, le cui istituzioni universitarie siano ritenute più idonee a soddisfare determinate richieste di formazione culturale e professionale dei nostri giovani.

4. Rinuncia all'iscrizione

Si ritiene opportuno, per una più sistematica visione della normativa concernente lo stato giuridico dello studente universitario nell'attuale ordinamento didattico, ricordare un'altra disposizione che richiede un'urgente modifica od integrazione, così da rispondere alle mutate esigenze della realtà studentesca.

Nel passato sono sorte perplessità circa l'esatta interpretazione dell'articolo 149 del testo unico n. 1592 del 1933. Il problema interpretativo si riferiva in particolare alla possibilità di revocare la rinuncia all'iscrizione ad un corso di laurea prima del termine della decadenza automatica comminata dallo stesso articolo 149 in caso di inerzia dello studente nel sostenere esami per otto anni consecutivi. Tali incertezze sono state risolte in via interpretativa dal Consiglio di Stato (parere dell'Adunanza Generale del 26.5.1966, n. 661), il quale ha ritenuto che la rinuncia all'iscrizione sia irrevocabile: quello dello studente universitario, infatti — ha argomentato il Consesso —, non è uno status attivamente imposto dal legislatore, ma rappresenta una mera possibilità prevista dall'ordinamento giuridico senza alcun obbligo per il soggetto, che è libero di decidere della sua qualificazione professionale e del suo avvenire.

La manifestazione della volontà abdicativa ad una posizione non obbligata deve essere irrevocabile anche al fine di evitare situazioni di confusione nell'organizzazione universitaria e, quindi, mancanza di certezza nei rapporti giuridici.

Sembrerebbe, allora, assai opportuno colmare la lacuna, che si evidenzia nel Regolamento sugli studenti universitari, con una norma chiarificatrice, che recepisca l'avviso del supremo Organo consultivo ed affronti anche tutti gli altri aspetti connessi alla rinuncia, come, ad esempio, la cosiddetta «rinuncia tacita» e l'inammissibilità della rinuncia condizionata.

5. Ripetenti, fuori corso e numero programmato

Verranno ora trattate, per la loro rilevanza, le questioni relative agli studenti ripetenti o fuori corso dei corsi di laurea, delle università e delle scuole a numero programmato, fra i quali gli studenti delle scuole universitarie dirette a fini speciali, che sono stati equiparati a tutti gli

effetti agli studenti universitari dei corsi di laurea dall'articolo 10 del decreto presidenziale n. 162 del 10 marzo 1982.

La problematica sorge dalla particolare caratteristica rivestita dai corsi di laurea, dalle Università e dalle scuole di cui si parla, poiché, a differenza degli altri corsi, i relativi atti istitutivi hanno imposto agli Atenei interessati di tener conto della disponibilità delle strutture ed attrezzature, nonché del personale docente e non docente, per la determinazione del numero e delle modalità degli studenti. Non v'è dubbio, inoltre, che tali norme, le quali introducono per l'appunto il numero programmato, sono state ispirate anche, se non soprattutto, dall'intento di rispondere ad esigenze ben precise del corrispondente ambito professionale, nel quale, sulla base di opportuna programmazione, dovrebbero essere assorbiti e collocati i laureati e i diplomati dei corsi, sedi e scuole di cui si parla.

È certo che, senza le precise disposizioni contenute nei relativi atti costitutivi, agli studenti dovrebbero senz'altro applicarsi le disposizioni comuni a tutti gli altri studenti universitari che non siano in regola con la carriera scolastica, nel senso, cioè, che essi dovrebbero essere iscritti come ripetenti per gli insegnamenti mancanti di attestazione di frequenza (articolo 14 del Regolamento studenti del 1938): e ciò, a differenza di quanto avviene negli istituti di istruzione secondaria, nei quali il «ripetente» deve ripetere l'anno scolastico con tutte le materie in esso impartite.

Si deve aggiungere che l'articolo 14 ha trovato nel passato applicazione anche nei confronti degli studenti della Facoltà di Magistero, per la quale, come è noto, era previsto «il numero chiuso», decaduto solo al momento della liberalizzazione degli accessi universitari. Tale applicazione si è resa necessaria nella evidente considerazione che manca nella legislazione universitaria una esplicita norma, per la quale possano di-

chiararsi decaduti dalla posizione di studenti coloro, che non siano stati ammessi alle prove d'esame per mancanza di firme di frequenza.

Occorre, per completezza, ricordare quali siano le disposizioni vigenti per tutte le Facoltà:

— i ripetenti sono, ai sensi dell'articolo 14 del Regolamento studenti, coloro che non hanno ottenuto le necessarie attestazioni di frequenza;

— i fuori corso sono, ai sensi dell'articolo 15 dello stesso Regolamento, coloro che non hanno superato gli esami pur essendo in possesso delle attestazioni di frequenza.

Ora, sono queste le due posizioni che occorre tener presenti nella interpretazione delle disposizioni che introducono in particolari casi il numero programmato: occorrerà, cioè, tener conto della determinazione di tale numero, fissato in relazione alle disponibilità di cui s'è detto, e del fatto che gli studenti che non conseguono l'attestazione di frequenza non possono essere ammessi a sostenere le relative prove d'esame.

In conseguenza di quanto ora esposto, e considerato che non è possibile far decadere i ripetenti dallo status di studenti, occorrerebbe stabilire, alla luce della normativa vigente, se questi debbano essere considerati in soprannumero rispetto al numero programmato o se si debba ritenere che tale numero deve essere determinato tenendo conto non solo delle disponibilità, ma anche del numero dei ripetenti.

Gli studenti, dunque, che non possono accedere all'anno successivo per carenza di firme di frequenza, debbono essere iscritti come ripetenti e conteggiati nel numero stabilito per il corso di studi, diminuendo così il numero dei posti da mettere a concorso, o debbono considerarsi in soprannumero?

Così, gli studenti fuori corso sarebbero pur essi, alla fine del ciclo, iscritti in soprannumero, avendo preso tutte le firme di frequenza e dovendo solo terminare gli esami di profitto e so-

stenere quello di laurea?

Le questioni vengono ulteriormente complicate dall'articolo 149 del Testo unico del 1933, il quale prevede al secondo comma senza possibilità di deroghe, che gli studenti, che pure si trovano in una delle due posizioni sopra descritte (ripetenti o fuori corso), decadono dalla qualifica di studenti solo se non sostengono esami per otto anni consecutivi.

Tutte le previsioni legislative sopra ricordate producono, dunque, effetti vistosamente negativi per la funzionalità dei corsi di studi a numero programmato, sia perché causano un anomalo sovraffollamento delle strutture, sia perché scardinano la programmazione occupazionale delineata nel rispettivo ambito professionale. Non può, allora, non sfuggire la necessità di affrontare con ponderatezza, sì, ma anche con una decisione che porti a rapida soluzione, le conseguenze negative che sui corsi di laurea a numero programmato hanno le norme sopra illustrate, in modo che sia fatta chiarezza in un campo, che presenta attualmente tante incertezze interpretative e causa, quindi, anche tante incertezze di programmazione.

6. Disciplina

Il Regio decreto legge 20 giugno 1935, numero 1071, prevede, all'articolo 16, le sanzioni che possono essere applicate dal Rettore, dal Senato Accademico e dal Consiglio di Facoltà per mantenere la disciplina nelle università.

Sull'applicazione della norma fu sentito, nel 1948, il Consiglio di Stato, che, esclusa la possibilità che fosse sperimentato il giudizio disciplinare indipendentemente da quello penale, espresse il parere che l'ammissibilità, nella materia, della sospensione cautelare dello studente da ogni attività scolastica discendesse dai principi giuridici fondamentali che regolano la responsabilità della Amministrazione; essa dovrebbe

poter usare di quel mezzo quante volte fosse necessario ed urgente rimuovere od anche evitare un evento dannoso: nella fattispecie, la violazione dell'ordine degli studi e, per alcuni casi, il rilascio di titoli accademici che, mediamente o no, danno adito all'esercizio professionale.

Se ne dedusse che, qualora fossero riscontrate alterazioni sui registri della carriera scolastica universitaria, lo studente dovesse essere deferito all'Autorità giudiziaria e sospeso da ogni attività scolastica a tempo indeterminato; solo dopo che fosse stato esperito il provvedimento penale si sarebbe potuto sottoporre lo studente a procedimento disciplinare, ove del caso, secondo le norme in vigore.

Tuttavia, poi, il Consiglio di Stato ritenne, nel novembre 1967, questa volta in sede giurisdizionale per decidere sul ricorso di uno studente sospeso cautelatamente dal Rettore, che fosse illegittimo il provvedimento di sospensione emanato a seguito dell'inizio di un procedimento penale, perché nessuna disposizione prevede a carico degli studenti universitari la sospensione cautelare a tempo determinato o indeterminato da ogni attività scolastica.

Del resto, la decisione del Consiglio di Stato del 1967 appare coerente col dettato dell'articolo 3 del codice di procedura penale, il quale dispone all'ultimo comma che «quando l'azione penale è già in corso, il giudice civile o amministrativo o la pubblica Autorità che procede disciplinarmente ordina la sospensione del giudizio» civile, amministrativo o disciplinare eventualmente iniziato.

L'applicazione del disposto legislativo in questione, confermata, come si è detto, dalla decisione del Consiglio di Stato, comporta evidentemente riflessi negativi esterni di notevole rilevanza. Basti pensare che, dovendosi consentire il proseguimento normale degli studi ad uno studente deferito all'Autorità giudiziaria per ipotesi di reati concernenti la carriera scolasti-

ca, può verificarsi, dati anche i tempi necessari all'espletamento del procedimento penale, che egli consegua la laurea ed addirittura il diploma di abilitazione all'esercizio della professione, con il diritto di praticarla. Del pari, si verificano conseguenze negative nell'ambito della Università per l'incertezza dei rapporti giuridici, derivante dal precario status di studente di colui che viene a trovarsi imputato dei reati di cui si discorre; la impossibilità, infatti, di sospendere cautelamente la carriera scolastica non pone remore al suo proseguimento e non evita che lo studente continui ad usufruire dei servizi scolastici ai fini del conseguimento del titolo di studio.

Ma, a prescindere da queste considerazioni, sembra che la

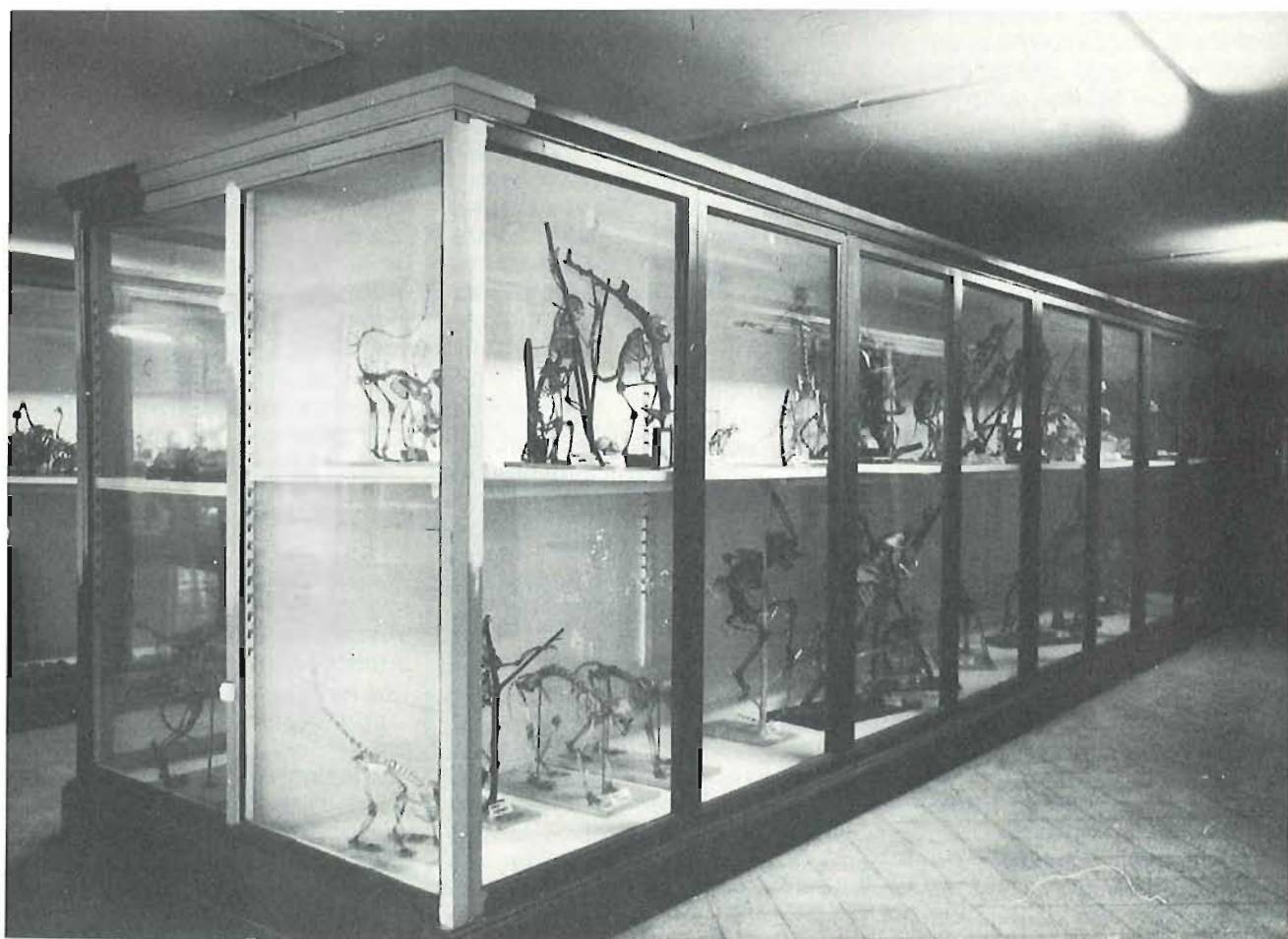
conseguenza più grave derivante da tale situazione debba individuarsi nella incertezza sul contenuto del titolo accademico eventualmente conseguito e, quindi, sulla validità anche giuridica della sua utilizzazione ai fini professionali. Ciò, naturalmente, non può non riflettersi anche sul mondo del lavoro, che potrebbe, a buon diritto, ritenere pregiudicata, se pure per pochi casi, la dignità della professione.

Appare, perciò, urgente ovviare con opportuni provvedimenti alle lacune che presentano le norme ora vigenti in materia disciplinare ed alle perplessità che ne derivano, specie se si consideri che l'interesse del singolo appare prevalere su quello pubblico; solo così potrebbe consentirsi il superamento di tutti

gli ostacoli, i quali offuscano la chiarezza delle situazioni, che, per via di tali disposizioni, vengono a crearsi in campo accademico ed in campo professionale.

I paragrafi 1, 3, 6 sono stati scritti dalla dottoressa Teresa Pellegrini Cammarano, Dirigente del servizio studenti, ricercatori universitari, diritto allo studio, borse di studio per laureati, della Direzione Generale per l'Istruzione universitaria del Ministero della P.I.

I paragrafi 2, 4 e 5 sono stati scritti dal dott. Gabriele Giannini, Dirigente del servizio rapporti con la CEE, modifiche di statuto, nuove istituzioni universitarie, Scuole Universitarie, contratti e supplenze di insegnamenti ufficiali, competenze residue e supplenze di insegnamenti ufficiali, competenze residue incarichi insegnamenti ufficiali, compreso il contenzioso, della Direzione Generale per l'Istruzione universitaria del Ministero della P.I.





Norme risultanti dalla disciplina prevista dagli accordi del 27 aprile 1984 e del 27 giugno 1984 per il personale non docente delle Università e di analoghe istituzioni

Decreto del Presidente della Repubblica
19 luglio 1984, n. 571
(Pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale
n. 256 del 17 settembre 1984)

IL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA

Visto l'art. 87 della Costituzione;
Vista la legge 11 luglio 1980, n. 312;
Visto il decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382;
Visto il decreto del Presidente della Repubblica 2 giugno 1981, n. 270;
Visto il decreto del Presidente della Repubblica 10 marzo 1982, n. 163;
Vista la legge 29 marzo 1983, n. 93;
Vista la legge 26 aprile 1983, n. 130, recante disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 1983), la quale all'articolo 9, tra l'altro, stabilisce in lire 1.350 miliardi il limite massimo di spesa per l'anno 1983 relativo ai rinnovi contrattuali del personale delle amministrazioni dello Stato, compreso quello delle aziende autonome;
Vista la legge 28 aprile 1983, n. 133, concernente approvazione del bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 1983 e bilancio pluriennale per il triennio 1983-85;
Vista la legge 29 dicembre 1983, n. 744, concernente approvazione del bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 1984 e bilancio pluriennale per il triennio 1984-86;
Vista la deliberazione del Consiglio dei Ministri, adottata nella riunione del 29 giugno 1984, con la quale (respinte o ritenute inammissibili le osservazioni formulate dalle organizzazioni sindacali dissenzienti o che hanno dichiarato di non partecipare alle trattative) è stata autorizzata, previa verifica delle compatibilità finanziarie e del deposito del codice di autoregolamentazione dell'esercizio del diritto di sciopero, la sottoscrizione dell'ipotesi di accordo raggiunta dalla delegazione governativa in data 27 aprile 1984 con i rappresentanti delle organizzazioni sindacali di categoria C.G.I.L., C.I.S.L., U.I.L. e C.I.S.A.P.UNI e in data 27 giugno 1984 con i rappresentanti della CONFSAL-SNALS, relativamente al periodo contrattuale 1° gen-

naio 1982-31 dicembre 1984, agli effetti giuridici, e 1° gennaio 1983-30 giugno 1985, agli effetti economici;
Vista la deliberazione del Consiglio dei Ministri, adottata nella riunione del 29 giugno 1984, ai sensi dell'art. 6, ultimo comma della legge 29 marzo 1983, n. 93; Ritenuta la necessità di recepire ed emanare le norme risultanti dalla disciplina prevista dal predetto accordo;
Sulla proposta del Presidente del Consiglio dei Ministri e del Ministro per la funzione pubblica, di concerto con i Ministri del tesoro, del bilancio e della programmazione economica, del lavoro e della previdenza sociale e della pubblica istruzione;

EMANA
il seguente decreto:

Art. 1

Le disposizioni contenute nel presente decreto si applicano:

a) al personale non docente appartenente ai ruoli delle Università, degli istituti di istruzione universitaria, degli osservatori astronomici, astrofisici e vesuviani, ivi compresi i ricercatori, i tecnici laureati e i calcolatori dei ruoli ad esaurimento di cui all'art. 45 del decreto del Presidente della Repubblica 10 marzo 1982, n. 163, ed al personale delle Opere universitarie delle regioni a statuto speciale, fino al suo definitivo trasferimento alle regioni medesime;
b) agli assistenti universitari del ruolo ad esaurimento ed ai professori incaricati esterni di cui all'art. 5 del decreto del Presidente della Repubblica 2 giugno 1981, n. 270, ed agli astronomi del ruolo ad esaurimento di cui all'art. 45, terzo comma, del decreto del Presidente della Repubblica 10 marzo 1982, n. 163;
c) ai ricercatori universitari di cui agli articoli 30 e 31 del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n.

382, ed ai ricercatori astronomi e geofisici di cui all'art. 39, quarto comma, del decreto del Presidente della Repubblica 10 marzo 1982, n. 163.

Le disposizioni predette si riferiscono al periodo contrattuale decorrente dal 1° gennaio 1982. Gli effetti economici, con inizio dal 1° gennaio 1983, si protraggono fino al 30 giugno 1985.

Art. 2

A decorrere dal 1° gennaio 1983, al personale di cui al primo comma, punto a), del precedente art. 1 competono i seguenti stipendi lordi annui iniziali:

prima qualifica funzionale	L. 3.300.000
seconda qualifica funzionale	L. 3.600.000
terza qualifica funzionale	L. 3.900.000
quarta qualifica funzionale	L. 4.500.000
quinta qualifica funzionale	L. 5.100.000
sesta qualifica funzionale	L. 5.700.000
settima qualifica funzionale	L. 6.400.000
ottava qualifica funzionale	L. 7.700.000

La progressione economica si sviluppa in otto classi biennali di stipendio di importo fisso in ragione d'anno e in successivi scatti biennali, pure di importo fisso in ragione d'anno, nelle seguenti misure:

Livelli	Classi	Scatti
—	—	—
1	L. 192.000	L. 120.900
2	L. 216.000	L. 133.200
3	L. 252.000	L. 147.900
4	L. 272.000	L. 166.900
5	L. 305.280	L. 188.556
6	L. 345.600	L. 211.620
7	L. 403.200	L. 240.640
8	L. 475.200	L. 287.540

La determinazione del nuovo stipendio spettante al singolo dipendente è effettuata sulla base delle classi o degli scatti alla data del 31 dicembre 1982. Per tutto il personale inquadrato nella settima e nell'ottava qualifica funzionale si calcola anche, quale elemento professionale non riassorbibile e temporizzabile, la maggiorazione prevista, rispettivamente, in L. 403.200 ed in L. 475.200 dall'art. 2, secondo comma, del decreto del Presidente della Repubblica 2 giugno 1981, n. 270. Nei confronti del personale che non abbia ancora beneficiato di tale maggiorazione o che ne abbia beneficiato parzialmente, anche per effetto di riassorbimento in successivi miglioramenti economici, la maggiorazione stessa va, rispettivamente, computata per intero o integrata, con decorrenza dal 1° febbraio 1981 per il personale inquadrato nelle predette qualifiche alla stessa data, o dalla data del passaggio o dell'assunzione per il personale inquadrato successivamente nelle qualifiche medesime.

Ai fini perequativi, in aggiunta alle classi o agli scatti del nuovo stipendio, è attribuito, in ragione d'anno, un beneficio convenzionale dell'importo di L. 295.800 al personale appartenente alla terza qualifica funzionale e dell'importo di L. 345.600, di L. 806.400 e di L. 950.400, rispettivamente, al personale appartenente alla sesta, alla settima e

all'ottava qualifica funzionale che abbia già maturato o che maturi nel periodo di vigenza contrattuale tre anni di anzianità nella qualifica.

Art. 3

A decorrere dal 1° gennaio 1983, al personale paramedico di cui all'art. 3 del decreto del Presidente della Repubblica 2 giugno 1981, n. 270, compreso quello assunto dopo il 1° febbraio 1981, compete lo stipendio annuo lordo iniziale di L. 5.700.000, aumentato di lire 345.600. La progressione economica si articola in otto classi biennali di stipendio di importo fisso, in ragione d'anno, pari ciascuna a L. 373.248 e in successivi scatti biennali, pure di importo fisso, in ragione d'anno, di L. 225.790.

In aggiunta alle classi o agli scatti del nuovo stipendio, al personale di cui al comma precedente che abbia già maturato o che maturi nel periodo di vigenza contrattuale tre anni di anzianità nella qualifica è attribuito il beneficio convenzionale di L. 345.600 previsto dal quarto comma del precedente art. 2 per il personale della sesta qualifica funzionale.

Art. 4

A decorrere dal 1° gennaio 1983, ai ricercatori non confermati compete lo stipendio annuo lordo iniziale di L. 7.700.000; tale stipendio si incrementa per scatti biennali di importo fisso, in ragione d'anno, di L. 192.500.

Dalla stessa data, ai ricercatori confermati compete lo stipendio annuo lordo di L. 7.700.000 incrementato dello scatto di L. 192.500 maturato nel triennio antecedente alla conferma e ulteriormente maggiorato del 16 per cento. La progressione economica si sviluppa in sette classi biennali di stipendio del 6 per cento, computato sullo stipendio come sopra determinato, ed in successivi scatti biennali del 2,50 per cento, computati sull'ultima classe di stipendio.

Con la stessa decorrenza del 1° gennaio 1983, al personale di cui al punto b) del primo comma del precedente art. 1 compete il trattamento economico attribuito ai ricercatori confermati dal secondo comma del presente articolo.

Art. 5

Con effetto dal 1° gennaio 1983, gli assegni spettanti, ai sensi dell'art. 3, primo comma, del decreto-legge 28 maggio 1981, n. 255, convertito, con modificazioni, in legge 24 luglio 1981, n. 391, ai borsisti, assegnisti e contrattisti che hanno titolo al secondo giudizio di idoneità previsto dal decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, sono incrementati del 30 per cento. Dalla stessa data, ai direttori delle opere universitarie delle regioni a statuto speciale e fino al loro trasferimento alle medesime compete un'indennità annua lorda, per dodici mensilità, di L. 1.500.000.

Art. 6

L'importo annuo derivante dalla differenza tra il nuovo trattamento economico dovuto dal 1° gennaio 1983, ai sensi dei precedenti articoli 2, 3 e 4, e quello in godimento per classi o scatti alla data del 31 dicembre 1982, rapportato a mese, è corrisposto secondo le decorrenze e le percentuali seguenti:

a) per il personale appartenente alle prime cinque qualifiche funzionali di cui al precedente art. 2:

dal 1° gennaio 1983: 40 per cento;
dal 1° gennaio 1984: 80 per cento;
dal 1° gennaio 1985: 100 per cento;

b) per il restante personale:

dal 1° gennaio 1983: 35 per cento;
dal 1° gennaio 1984: 70 per cento;
dal 1° gennaio 1985: 100 per cento.

I benefici derivanti dalla progressione economica per classi di stipendio o scatti biennali maturati tra il 1° gennaio 1983 ed il 31 dicembre 1984 sono corrisposti per l'intero importo anche se, ai sensi del comma precedente, il nuovo stipendio non sia stato attribuito nella misura intera.

Al personale assunto fra il 1° gennaio 1983 ed il 31 dicembre 1984, compete, nel predetto periodo, lo stipendio iniziale del livello retributivo di nomina previsto dal decreto del Presidente della Repubblica 2 giugno 1981, n. 270, maggiorato dalle percentuali indicate nel primo comma del presente articolo e vigenti al momento della assunzione in servizio, applicate sulla differenza fra il nuovo stipendio iniziale fissato dal presente decreto e quello previsto dal citato decreto n. 270 del 1981.

Al personale che maturi il diritto all'attribuzione dei benefici convenzionali di cui al quarto comma dell'articolo 2 ed al secondo comma dell'art. 3 del presente decreto nel periodo dal 1° gennaio 1983 al 31 dicembre 1984 tali benefici sono corrisposti nell'aliquota di cui al primo comma del presente articolo vigente al momento dell'acquisizione del diritto stesso.

Art. 7

Le nuove misure degli stipendi risultanti dall'applicazione del presente decreto, negli importi effettivamente corrisposti in relazione allo scaglionamento del beneficio ai sensi del primo comma del precedente art. 6, hanno effetto sulla tredicesima mensilità, sul trattamento ordinario di quiescenza normale e privilegiato, sull'indennità di buonuscita e di licenziamento, sull'assegno alimentare previsto dall'art. 82 del decreto del Presidente della Repubblica 10 gennaio 1957, n. 3, o da disposizioni analoghe, sull'equo indennizzo, sulle ritenute previdenziali ed assistenziali e relativi contributi, compresi la ritenuta in conto entrate Tesoro, o altre analoghe, ed i contributi di riscatto.

Art. 8

In conformità con quanto prevede l'art. 172 della legge 11 luglio 1980, n. 312,

all'atto dell'entrata in vigore del presente decreto gli uffici provinciali del tesoro sono autorizzati a provvedere, in via provvisoria, al pagamento dei nuovi trattamenti economici, derivanti dall'applicazione del decreto medesimo, sulla base dei dati in loro possesso e di elenchi nominativi emessi dalle amministrazioni presso cui i dipendenti prestano servizio.

Sono fatti salvi i conguagli conseguenti a modificazioni di stato giuridico ed economico comunicate dalle amministrazioni predette. È esclusa ogni presunzione di buona fede da parte del percipiente in ordine alla irripetibilità dell'eventuale differenza tra corrisposto e dovuto.

Art. 9

In attesa della definizione intercompartimentale della disciplina unitaria delle prestazioni di lavoro straordinario, con effetto dal primo giorno del mese successivo a quello dell'entrata in vigore del presente decreto restano congelate le misure orarie dei compensi relativi alle predette prestazioni sulla base di 1/175 degli stipendi mensili in godimento alla data del 31 dicembre 1982, comprensivi dell'indennità integrativa speciale e del rateo della tredicesima mensilità. Le predette misure orarie sono maggiorate del quindici per cento per il lavoro straordinario diurno e del trenta per cento per quello prestato in orario notturno (dalle ore 22 alle ore 6 del giorno successivo) e nei giorni festivi, purché si tratti di lavoro non compensativo.

Art. 10

All'onere derivante dall'applicazione del presente decreto, valutato in lire 56,3 miliardi per l'anno finanziario 1983, si provvede a carico dello stanziamento iscritto al capitolo 6856 dello stato di previsione del Ministero del tesoro per l'anno finanziario medesimo.

All'onere relativo agli anni successivi, valutato in lire 113 miliardi per l'anno finanziario 1984, in lire 143,5 miliardi per l'anno finanziario 1985 e in lire 126,25 miliardi per l'anno finanziario 1986, si provvede, per il 1984, quanto a lire 8 miliardi, mediante riduzione dello stanziamento iscritto al capitolo 4010 dello stato di previsione del Ministero della pubblica istruzione per il predetto anno finanziario e, quanto a lire 105 miliardi, mediante riduzione del fondo speciale di cui al capitolo 6856 dello stato di previsione del Ministero del tesoro per lo stesso anno finanziario, all'uopo utilizzando quota parte dell'accantonamento «Miglioramenti economici ai pubblici dipendenti» e per gli anni 1985 e 1986 mediante riduzione delle quote iscritte per gli stessi anni e per la medesima voce ai fini del bilancio triennale 1984-86.

Il Ministro del tesoro è autorizzato ad apportare, con propri decreti, le occorrenti variazioni di bilancio.

Il presente decreto entra in vigore il

giorno successivo a quello della sua pubblicazione nella *Gazzetta Ufficiale*. Il presente decreto, munito del sigillo dello Stato, sarà inserito nella Raccolta ufficiale delle leggi e dei decreti della Repubblica italiana. È fatto obbligo a chiunque spetti di osservarlo e di farlo osservare.

Dato a Roma, addì 19 luglio 1984

PERTINI

CRAXI — GASPARI —
GORIA — DE MICHELIS
— FALCUCCI

Visto, il Guardasigilli: MARTINAZZOLI
Registrato alla Corte dei conti, addì
15 settembre 1984
Atti di Governo, registro n. 51, foglio
n. 17.

Circolare n. 15171/6.4.42 del 6 ottobre '84, applicativa del DPR 19 luglio 1984, n. 571,

Presidenza del Consiglio dei Ministri -
Dipartimento per la funzione pubblica

Con la presente circolare si forniscono opportune istruzioni ai fini di una corretta ed uniforme applicazione del contenuto del DPR 19 luglio 1984, n. 571 che, ai sensi dell'ultimo comma dell'art. 6 della legge 29 marzo 1983, n. 93, recepisce e rende esecutive le norme risultanti dalla disciplina prevista dall'accordo intervenuto tra il Governo e le OO.SS. del personale delle università per il triennio 1982-1984.

Tali norme riguardano il personale non docente, i ricercatori, gli assistenti, i professori incaricati esterni ed il personale equiparato delle Università, degli Istituti di istruzione universitaria e degli Osservatori astronomici, astrofisici e vesuviano ed altresì il personale delle Opere universitarie delle Regioni a statuto speciale, fino al suo trasferimento alle Regioni medesime.

Personale non docente

L'art. 2 del decreto in oggetto reca il nuovo trattamento economico spettante, con decorrenza 1° gennaio 1983, al personale non docente, amministrativo e tecnico, appartenente ai profili professionali delle qualifiche funzionali e, comunque, retribuito in base ai livelli corrispondenti alle qualifiche predette.

Per tale personale, oltre alle nuove misure degli stipendi lordi annui iniziali, è prevista una progressione economica che, pur mantenendo il sistema dello sviluppo per classi stipendiali e scatti biennali, comporta ora l'attribuzione di importi in misura fissa in ragione d'anno e non più in percentuale.

L'ultimo comma, poi, dell'art. 2 del decreto in oggetto prevede anche taluni benefici convenzionali da attribuire con decorrenza dal 1° gennaio 1983 al per-

sonale appartenente alla terza qualifica funzionale e al personale della sesta, settima e ottava qualifica che, alla stessa data, abbia già maturato tre anni di anzianità effettiva nella qualifica; al personale delle predette tre ultime qualifiche che maturi i tre anni di anzianità nel periodo di vigenza contrattuale, il beneficio convenzionale sarà corrisposto al maturare di tale anzianità, ovviamente nell'aliquota vigente in quel momento (35% se nel 1983, 70% se nel 1984 e 100% se nel primo semestre 1985).

Infatti, sia i benefici economici derivanti al personale dalla differenza tra il nuovo ed il vecchio stipendio, sia i benefici convenzionali di cui sopra, tutti rapportati a mese, debbono essere corrisposti secondo le decorrenze e le aliquote percentuali di scaglionamento fissate dal primo comma dell'art. 6 del decreto in oggetto.

La determinazione del nuovo trattamento economico da corrispondere al singolo dipendente va effettuata sulla base delle classi stipendiali o degli scatti biennali in godimento alla data del 31 dicembre 1982, lasciando cioè inalterato il numero delle classi o degli scatti predetti.

Atteso, poi, che gli importi delle classi di stipendio stabiliti dal decreto in oggetto in misura fissa sono uguali a quelli già determinati in percentuale sulle retribuzioni recate dall'accordo recepito nel DPR n. 270/81, al personale che alla data del 31 dicembre 1982 era retribuito sulla base di classi stipendiali, fermo restando il numero di tali classi, con le decorrenze sotto indicate sono dovuti i seguenti miglioramenti economici lordi annui: (v. tab. 1)

Al personale, invece, che alla data del 31 dicembre 1982 era già retribuito sulla base di scatti biennali, differendo gli

importi in misura fissa recati dal decreto in oggetto da quelli determinati percentualmente ai sensi del DPR n. 270/81, a parità di numero di scatti è dovuta, oltre ai miglioramenti economici di cui sopra, un'integrazione, per ogni scatto goduto, pari all'importo lordo annuo indicato nel seguente prospetto, sempre con le decorrenze previste per la generalità dei benefici economici: (v. tab. 2)

Nessun problema (e ciò per tutto il personale a cui si riferisce il decreto in oggetto) se, successivamente al 31 dicembre 1982, il dipendente abbia maturato ulteriori classi o scatti, disponendo il secondo comma dell'art. 6 che le classi di stipendio o gli scatti maturati nel periodo compreso tra il 1° gennaio 1983 ed il 31 dicembre 1984 debbono essere corrisposti nell'intero loro ammontare ancorché il beneficio economico derivante dall'applicazione del decreto non sia stato attribuito totalmente.

Da notare che, per quanto riguarda le classi di stipendio in godimento al 31 dicembre 1982 da parte del personale inquadrato nella VII e nell'VIII qualifica funzionale, occorre tener conto della maggiorazione, rispettivamente, di lire 403.200 e di lire 475.200 di cui al secondo comma dell'art. 2 del DPR n. 270/81, che l'art. 2 del decreto in oggetto, al fine di evitare interpretazioni difformi che si sono lamentate in ordine alla sua attribuzione, ha voluto esplicitare trattarsi di elemento professionale e parte integrante dello stipendio spettante ai sensi del DPR 270/81, non riassorbibile, ma temporizzabile ai fini dell'ulteriore progressione economica. Ciò comporta, secondo quanto poi dispone il nuovo decreto, che con decorrenza dal 1° febbraio 1981 (data di decorrenza dei benefici economici recati dal DPR n. 270/81),

Tab. 1

Livelli retributivi	dal 1° gennaio 1983	dal 1° gennaio 1984	dal 1° gennaio 1985
II	360.000 ulter.	360.000 ulter.	180.000
III	418.320 »	418.320 »	209.160
IV	440.000 »	440.000 »	220.000
V	513.600 »	513.600 »	256.800
VI	483.000 »	483.000 »	414.000
VI dopo 3 anni	603.960 »	603.960 »	517.680
VII	476.000 »	476.000 »	408.000
VII dopo 3 anni	758.240 »	758.240 »	649.920
VIII	616.000 »	616.000 »	528.000
VIII dopo 3 anni	948.640 »	948.640 »	813.120

Tab. 2

Livelli			
II	9.000 ulter.	9.000 ulter.	4.500
III	7.500 »	7.500 »	3.750
IV	11.000 »	11.000 »	5.500
V	12.840 »	12.840 »	6.420
VI	12.075 »	12.075 »	10.350
VII	11.900 »	11.900 »	10.200
VIII	15.400 »	15.400 »	13.200

per il personale alla stessa data già inquadrato nelle predette due qualifiche o con decorrenza da data successiva per il personale inquadrato nelle stesse qualifiche dopo il 1° febbraio 1981 per passaggio o assunzione, la predetta maggiorazione, nel caso in cui non sia stata mai attribuita, deve essere computata per intero, mentre, nel caso in cui sia stata attribuita e poi riassorbita nei successivi miglioramenti economici o, comunque, sia stata attribuita solo parzialmente, deve essere integrata e dal 1.1.82 computata sino all'intero importo. Premesso poi che, secondo quanto disposto dalla norma citata, la maggiorazione di lire 403.200 e di lire 475.200 va corrisposta per il periodo dal 1° febbraio 1981 in poi, al personale che non ne abbia fruito o che ne abbia fruito in misura ridotta (corrispondendo in quest'ultimo caso la sola differenza), la temporizzazione della maggiorazione di cui trattasi si traduce nell'attribuzione di un'anzianità di 24 mesi per il dipendente che non abbia ancora maturato l'intera progressione economica per classi, in quanto la maggiorazione stessa coincide con l'importo del valore della classe. In concreto, sarà computata, alla data del 1° febbraio 1981, la classe successiva a quella risultante dalle operazioni di inquadramento di cui al DPR n. 270/81.

Per il dipendente che abbia già maturato l'ottava classe alla medesima data del 1° febbraio 1981 la temporizzazione in parola comporterà il computo di scatti in relazione ai mesi in cui tale temporizzazione sarà tradotta.

Ai fini poi dell'attribuzione dei nuovi stipendi previsti dal DPR n. 571/84, da effettuarsi, a norma dell'art. 2, 3° comma del DPR stesso, sulla base delle classi o degli scatti alla data del 31 dicembre 1982, dovrà essere anche computato lo stipendio maturato a tale data.

Qualora la maggiorazione in parola risultasse già attribuita in misura ridotta, ai fini del computo praccennato, lo stipendio va comunque rideterminato, considerando sempre l'importo in misura intera.

Per il personale assunto tra il 1° gennaio 1983 ed il 31 dicembre 1984, la maggiorazione deve essere prima computata sullo stipendio iniziale di cui al DPR n. 270/81, in quanto a norma dell'art. 6, 3° comma, del citato DPR n. 571/84, a tale personale compete detto stipendio maggiorato del miglioramento economico differenziale, secondo le percentuali, stabilito nel 1° comma dello stesso art. 6.

A maggior chiarimento di quanto sopra, si riportano le seguenti esemplificazioni:

a) Dipendente appartenente alla VII qualifica funzionale, inquadrato al 1° febbraio 1981, in applicazione del DPR n. 270/81, al VII livello, 3ª classe, con anzianità residua di mesi 13, al quale non sia stata attribuita la maggiorazione di lire 403.200.

Lo stipendio deve essere così computato:

dal 1° febbraio 1981:

— stipendio VII livello, 3ª classe DPR 270/81 6.249.600

— Temporizzazione maggiorazione 403.200

$403.200 \times 24 = 24 \text{ m.}$

403.200 valore classe

anzianità residua 13 m.
37 m.

dal 1° febbraio 1981:

— Stipendio VII livello, 4ª

classe 6.652.800

anzianità residua 13 mesi e pertanto dal 1° gennaio 1982:

— Stipendio VII livello, 5ª

classe 7.056.000

Al 31 dicembre 1982, anzianità residua 12 mesi.

Applicazione DPR n. 571/84:

Stipendio al 31 dicembre 1982: (anzianità residua 12 mesi):

VII livello, 5ª classe

(270/81) 7.056.000

VII livello, 5ª classe

571/84 8.416.000

Beneficio convenzionale

(art. 2, ultimo comma

DPR 251/84) 806.400

Miglioramento economico

Lire 2.166.400

Stipendio:

1 gennaio 1983 7.056.000 + 758.240 (35%)

1 gennaio 1984 7.056.000 + 1.516.480 (70%) + 403.200 (1 cl.)

1 gennaio 1985 VII livello

6ª classe 8.819.200 +

Beneficio convenzionale 806.400

9.625.600

b) Dipendente appartenente alla VIII qualifica funzionale, inquadrato al 1° febbraio 1981 in applicazione del DPR 270/81 all'VIII livello, 8ª classe, 1ª a.b., con anzianità residua di 11 mesi, a cui sia stata attribuita la maggiorazione ridotta di lire 231.660 alla data del 1° febbraio 1981.

Nel computo dello stipendio va tenuto conto della maggiorazione in misura intera:

dal 1° febbraio 1981:

— Stipendio VIII livello, 8ª classe, 1ª

a.b. DPR 270/81 L. 9.985.140

— Temporizzazione dell'intera maggiorazione di lire 475.200

$475.200 \times 24 = 47 \text{ m.}$

243.540 valore sc.

anzianità residua = 11 m.
58 m.

dal 1° febbraio 1981

— Stipendio VIII livello,

8ª cl., 3ª a.b. 10.472.220

anzianità residua m. 10

e pertanto

dal 1° aprile 1982 8ª liv. 8ª

cl., 4ª a.b. 10.715.760

al 31 dicembre 1982 anzianità residua m. 9

— Applicazione DPR n. 571/84

— Stipendio al 31 dicembre 1982 (anzianità residua m. 9)

VIII livello 8ª cl. 4ª a.b. (270/84) 10.715.760

VIII livello 8ª cl. 4ª a.b. (571/84) 12.651.760

Beneficio convenzionale

(art. 2, ultimo comma

DPR 571/84) 950.400

13.602.160

Miglioramento economico

Lire 2.886.400

Stipendio:

1 gennaio 1983 10.715.760 + 1.010.240 (35%)

1 gennaio 1984 10.715.760 + 2.020.480 (70%)

1 aprile 1984 10.715.760 + 2.020.480 + 287.540 (1 a.b.)

1 gennaio 1985 VIII livello

8ª cl. 5ª a.b. 12.939.300

beneficio convenzionale 950.400

Lire 13.889.700

c) Dipendente assunto dal 1° febbraio 1984 alla VII qualifica funzionale: lo stipendio spettante viene così determinato:

— Stipendio VII liv. iniziale (270/81) 5.040.000

— Temporizzazione

maggiorazione L.

403.200 = 24 m. e per

tanto stipendio VII li-

vello 1ª classe (270/81) 5.443.200

Stipendio da attribuire:

VII livello 1ª classe (DPR

571/84) 6.803.200

VII livello 1ª classe (DPR

270/81) 5.443.200

Miglioramento economico

Lire 1.360.000

Dal 1° febbraio 1984

— Stipendio (270/81) VII li-

vello 1ª classe 5.443.200

70% miglioramento + 952.000

Dal 1° gennaio 1985

— VII livello 1ª classe 6.803.200

Dal 1° febbraio 1986

— VII livello 2ª classe 7.206.400

Personale paramedico

Il decreto in oggetto conferma, aggiornandone le misure, l'attribuzione del trattamento economico alla prima classe stipendiale della sesta qualifica funzionale, già previsto dall'art. 3 del DPR n. 270/81, nei confronti del personale in possesso delle qualifiche di caposala, ostetrica e ostetrica capo, dietista, terapeuta della riabilitazione, assistente sociale, capotecnico dei servizi diagnostici e capo dei servizi ausiliari. Tale tratta-

mento, peraltro, è esteso ora al personale assunto o pervenuto alle predette qualifiche dopo il 1° febbraio 1981.

La progressione economica è prevista, anche in questo caso, in classi di stipendio e scatti biennali predeterminati in misura fissa, in ragione d'anno.

Al personale, poi, che abbia maturato alla data del 1° gennaio 1983 o che maturi nel periodo di vigenza contrattuale tre anni di anzianità effettiva nella qualifica, è dovuto il beneficio convenzionale di lire 345.600 lorde annue con decorrenza, rispettivamente, dalla predetta data o da quella successiva dell'acquisizione dell'anzianità richiesta e, in tal caso, nell'aliquota percentuale in quel momento vigente (35% se nel 1983, 70% se nel 1984 e 100% se nel primo semestre 1985).

La determinazione del nuovo trattamento economico è effettuata sulla base delle classi di stipendio o degli scatti biennali in godimento al 31 dicembre 1982.

Ricercatori

In attesa della definizione della posizione giuridica dei ricercatori universitari, l'art. 4 del decreto in oggetto ne fissa il trattamento economico distinguendo i ricercatori non confermati dai ricercatori confermati.

Ai ricercatori non confermati il decreto attribuisce lo stipendio annuo lordo iniziale di lire 7.700.000, con progressione economica limitata all'attribuzione di scatti biennali il cui importo è già determinato nella misura fissa di lire 192.500, in ragione d'anno.

Pertanto, lo stipendio annuo lordo iniziale dei ricercatori non confermati va integrato della somma di lire 805.000 lorde per il 1983, di altrettante lire 805.000 lorde per il 1984 e di ulteriori lire 690.000 lorde nel 1985.

Al ricercatore non confermato che, alla data del 31 dicembre 1982, abbia già maturato uno scatto biennale, oltre ai predetti importi spetta un'integrazione di lire 20.125 lorde annue per il 1983, di altrettante lire 20.125 per il 1984 e di ulteriori lire 17.250 nel 1985.

Ai ricercatori confermati il decreto in oggetto attribuisce lo stipendio lordo annuo iniziale di lire 9.155.300, con progressione economica in sette classi biennali del 6% e successivi scatti biennali del 2,50% computati sulla settima classe di stipendio. Ciascuna delle classi, pertanto, equivale a lire 549.318 lorde annue ed ogni scatto a lire 325.013 lorde annue.

Di conseguenza a tale personale, in relazione al numero di classi o scatti biennali in godimento alla data del 31 dicembre 1982, spettano benefici economici nelle seguenti misure lorde annue:

a) sullo stipendio lordo annuo iniziale: lire 1.125.355 per il 1983, altrettante lire 1.125.355 per il 1984 ed ulteriori lire 964.590 nel 1985;

b) per ogni classe: ulteriori lire 25.941 per il 1983, altrettante lire 25.941 per il 1984 ed ancora lire 22.236 per il 1985;

c) per ogni scatto: ulteriori lire 32.674 per il 1983, altrettante lire 32.674 per il 1984 e lire 28.005 nel 1985.

Assistenti universitari e professori incaricati esterni

Il terzo comma dell'art. 4 del decreto estende agli assistenti universitari ed ai professori incaricati esterni il trattamento economico (stipendio iniziale e relativa progressione) attribuito ai ricercatori confermati.

Tale trattamento è dovuto anche agli astronomi del ruolo ad esaurimento di cui all'art. 45, terzo comma, del DPR n. 163/82, che già prima di detta normativa erano economicamente equiparati agli assistenti universitari ed ai professori incaricati esterni.

Nella tabella seguente si indicano le misure lorde annue dei benefici economici dovuti ai predetti, richiamando l'attenzione sul fatto che il numero di classi di stipendio passa dalle otto previste dal secondo comma dell'art. 5 del DPR n. 270/81 alle sette classi ora previste dal secondo comma dell'art. 4 del nuovo decreto.

strazioni universitarie.

Intanto, in attesa che la predetta Direzione generale del tesoro predisponga tabelle definitive ed analitiche delle nuove competenze spettanti al personale de quo, si allegano alla presente circolare le tabelle provvisorie recanti lo sviluppo della progressione economica delle singole qualifiche con l'indicazione del trattamento lordo annuo a regime previsto dal decreto in oggetto.

La presente circolare è stata concordata con il Ministero della pubblica istruzione, con la Ragioneria Generale dello Stato — IGOP e, a norma dell'art. 190 delle Istruzioni generali sui servizi del Tesoro, con il Ministero del Tesoro — Direzione Generale del Tesoro.

IL MINISTRO

Tab. 1

ANNI	1983 lire	1984 ulter. L.	1985 ulter. L.
0	1.125.355	1.125.355	964.590
2	1.151.296	1.151.296	986.825
4	1.177.238	1.177.238	1.009.060
6	1.203.179	1.203.179	1.031.296
8	1.229.120	1.229.120	1.053.532
10	1.255.061	1.255.061	1.075.767
12	1.281.003	1.281.003	1.098.002
14	1.306.944	1.306.944	1.120.238
16	1.254.379	1.254.379	1.075.181
18	1.282.894	1.282.894	1.099.624
20	1.311.410	1.311.410	1.124.065
22	1.339.925	1.339.925	1.148.507
24	1.368.441	1.368.441	1.172.949
26	1.396.956	1.396.956	1.197.391
28	1.425.472	1.425.472	1.221.833
30	1.453.987	1.453.987	1.246.275
32	1.482.503	1.482.503	1.270.717
34	1.511.019	1.511.019	1.295.159
36	1.539.534	1.539.534	1.319.601
38	1.568.050	1.568.050	1.344.042
40	1.596.565	1.596.565	1.368.484
42	1.625.081	1.625.081	1.392.926
44	1.653.596	1.653.596	1.417.368

Pagamento dei nuovi trattamenti economici

L'art. 8 del decreto in oggetto, richiamando l'art. 172 della legge n. 312/80, dispone che gli Uffici provinciali del tesoro provvedano, all'atto dell'entrata in vigore del decreto stesso, al pagamento dei nuovi trattamenti economici in via provvisoria sulla base dei dati in loro possesso e di elenchi nominativi delle Amministrazioni presso le quali i dipendenti prestano servizio.

A questo riguardo si fa rinvio alle disposizioni che contemporaneamente sono emanate, d'intesa tra di loro, dal Ministero del tesoro — Direzione generale del tesoro e dal Ministero della pubblica istruzione, rispettivamente agli Uffici provinciali del tesoro ed alle Ammini-



LIBRI

Right Versus Privilege: The Open Admission Experiment at the City University of New York
di David E. Lavin, Richard D. Alba e Richard A. Silberstein
New York, Free Press 1981, pp. 340, \$ 19.95.

L'esperimento condotto presso la Città Universitaria di New York a partire dal 1970 doveva, secondo le direttive dei suoi promotori, garantire un posto in un corso universitario superiore ai diplomati che avessero ottenuto una buona votazione nelle scuole secondarie superiori cittadine o almeno l'80% del voto massimo nei corsi preparatori istituiti nelle stesse facoltà; a tutti gli altri studenti si dava la possibilità di accedere ad un «community college», e a tutti coloro che si fossero qui diplomati si assicurava un posto in una facoltà universitaria.

L'attuazione dell'esperimento rappresentava un fatto inusuale, sia perché il cambiamento negli standards di ammissione all'università fu realizzato repentinamente, sia perché esso determinò una nuova politica razziale. Fino ad allora i criteri di ammissione erano stati molto più selettivi; le già minime percentuali di studenti di colore o appartenenti a minoranze uscenti dalla scuola superiore comprendevano solo il 5% di quelle provenienti dalle scuole municipali. A questa evidente disuguaglianza si cercò di porre rimedio con l'esperimento del libero accesso e con progetti di istituzione di servizi a sostegno degli studenti, affinché questi potessero superare le difficoltà incontrate durante l'iter universitario. In precedenza la linea di condotta dei colleges era quella di ammettere, a volte, tutti i diplomati, per poi farli fallire dopo qualche trimestre. Si voleva così affrontare il problema della disuguaglianza razziale ed etnica in termini di opportunità offerte e di risultati. Come documentato da Lavin, Alba e Silberstein nel loro eccellente studio dell'esperimento, la politica del libero accesso, anche se non fu libera nel vero senso della parola, incoraggiò tuttavia migliaia di persone tra bianchi, neri e ispanici ad entrare a far parte della Città Universitaria di New York (CUNY). Le minoranze ottennero opportunità educative notevoli, anche se le barriere non furono diminuite ed i nuovi studenti non si laurearono in breve tempo, né dimostrarono di non avere bisogno di aiuto; le differenze nei risultati si

sono verificate relativamente alla stratificazione del gruppo etnico. Per fare un esempio, nel 1975 si laureò il 37% degli studenti ebrei, il 23% dei neri, e il 19% degli spanici.

Questa politica fu sospesa nel 1976, in coincidenza con le restrizioni fiscali della CUNY, e in generale del settore pubblico di New York City. Le facoltà universitarie furono sistematicamente soppresse, e il personale dei servizi a sostegno degli studenti ridotto all'indispensabile. Per ciò che riguarda l'istruzione superiore, si ritornò in breve all'idea di privilegio e alla selettività con precisi requisiti per l'ammissione, sebbene la Città Universitaria di New York rimanga oggi una delle più aperte degli Stati Uniti.

Durante l'esperimento si poté assistere a fenomeni collaterali come la resistenza degli alunni a un tale cambiamento, anche se ad ogni studente appartenente a famiglia di basso reddito fu data la possibilità di accesso. Si vide d'altronde che la libera ammissione doveva essere sostenuta da altre iniziative per prevenire la segregazione all'interno del campus, e per impedire ad un corpo insegnante non particolarmente qualificato di insegnare ad un considerevole numero di studenti.

Rimangono alcuni interrogativi, peraltro non approfonditi nello studio dei tre autori, sul modo in cui la nuova politica causò cambiamenti nell'insegnamento, sui processi di apprendimento di studenti scarsamente preparati, e sulle eventuali modificazioni subite dall'ambiente universitario. Nel complesso, l'esperimento ha offerto a decine di migliaia di studenti una possibilità in più.

E.F.

The Crisis of the University
di Peter Scott
Croom Helm, 1983, L. 16.95 e L. 8.95

Il volume appartiene alla vasta letteratura anglosassone sull'idea dell'università, che si può dire abbia avuto inizio con i «Discorsi sulla educazione universitaria» del cardinale Newman (1851). Esso contiene una ricapitolazione sommaria delle fasi storiche attraverso cui è passata l'istruzione superiore in Inghilterra, e riporta le idee di Newman, Pattison, Yowett, Veblen, Mansbridge e, più specificatamente, di Robbins e Herr. Si

può tentare un confronto con il lavoro di W. Moberley, nel cui titolo la parola «crisi» viene adoperata in diverso senso: crisi *nella* Università (1949). La differenza sta forse nel diverso accento posto sulla vita «pubblica» della università, piuttosto che su quella «privata». Al di là degli aspetti economici — la vita della istruzione superiore —, che Moberley non sembra aver considerato, la crisi dell'università, ha per l'autore radici spirituali. Essa riflette la crisi del mondo, privo di sicurezze e di valori, malato di impotenza dietro la facciata di benessere e di speranza. L'università ha poca fiducia in se stessa, e manca di un chiaro senso dei suoi obiettivi e propositi.

A sua volta, Scott scrive: non c'è dubbio che dagli anni Settanta l'Inghilterra si sia volta al pessimismo, e che l'istruzione superiore ne risenta. È sempre più difficile guardare all'università come ad una società accademica organica, e non come a un semplice ambiente burocratico. Sembra che l'istruzione superiore ed i valori che essa incarna vengano condannati alla marginalità e all'erosione, e perdano la configurazione di sapere e pratica garanzia di libertà e di progresso. La crisi è in gran parte la stessa — come anche le concezioni basilari — dei «tipi ideali» ereditati dal passato:

- il tipo tradizionale (che Moberley chiama greco-romano);
- il liberale;
- il moderno (tecnologico-democratico).

Ambedue gli scrittori collocano l'università liberale nel periodo che va dal risveglio del XVIII secolo sino al XX secolo, grosso modo da Hume a Rutherford.

Nei tre secoli precedenti, la vita intellettuale europea era passata attraverso le università post-medievali, la nascita della nuova società moderna e la esplosione dell'Illuminismo. L'università liberale si risvegliò con il sorgere della scienza naturale e politica. La razionalità era — ed è tuttora — il valore che una università incarna; la ragione è il principio, fuori del tempo, della concezione e dell'organizzazione di ogni università; essa fornisce le coordinate del problema, per Scott e per ogni altro interprete del destino delle università. Ma le università sono anche sempre specchio del loro tempo. Scott ritiene che, nell'età dell'industrializzazione, vi siano forze sociali ed economiche ben identificabili, che hanno dato all'università liberale lo speciale carattere di custode di una tradizione intellettuale derivante dalla cultura di una élite, e della codifica di principi scientifici da parte di un corpo di esperti accademici.

Noi abbiamo ereditato dalla università liberale questi elementi — tradizione e pedagogia —, che sono stati incarnati nelle università edoardiane di Oxford e Cambridge, che si sono modificati e sviluppati nelle grandi città provinciali dalla fine del XIX secolo e che continuano a informare le nuove università degli anni sessanta. Ma Scott propone una nuova concezione quella della università moderna — basata sulla ridefinizione della conoscenza come *prodotto* piuttosto che come *processo*. Una definizione

del sapere più scientifica che culturale sottolinea il momento della ricerca piuttosto che dell'insegnamento, la dimensione dell'intelletto più che la sensibilità. La tecnologia rimpiazza l'educazione, l'università è meno separata dalla grande corrente della vita non accademica, più capace di rendersi utile e più flessibile nei confronti del potere statale.

All'interno della società come generatrice di possibilità di occupazione — almeno ai livelli più remunerativi, più prestigiosi e influenti dell'attuale divisione del lavoro — l'università è anche, per queste stesse ragioni, meno indipendente dal governo e dalle pressioni del potere industriale.

Esaminando questa secolare istituzione e guardando avanti con perspicacia, Scott analizza le differenze e le somiglianze delle definizioni «culturali» e «scientifiche» della conoscenza e l'etica sociale dell'accesso alla istruzione superiore. Sebbene egli non trovi una soluzione semplice per garantire la «razionalità cognitiva» e la giustizia sociale alle future organizzazioni dell'istruzione superiore, per lo meno egli colloca questi problemi coerentemente e praticamente nel contesto dell'attuale dibattito sull'università.

Attenta considerazione va prestata al breve ma lucido capitolo che traccia una strategia per la politica della istruzione superiore, e tende a bilanciare le necessità di diversificazione, efficienza, controllo e libertà.

Il contributo dato da Scott ha il suo posto nella letteratura, e informerà il dibattito futuro sullo sviluppo e la trasmissione delle conoscenze in un sistema integrato di istruzione superiore nella Gran Bretagna.

Sabina Addamiano

Anni '90: quale rapporto tra scuola e impresa in Orizzonte '90,
a cura del Centro Studi della
Confindustria,
Roma 1984, pp. 485-561

La diffusione degli studi che costituiscono il materiale di base dell'«Incontro sul Futuro», tenuto a Milano dalla Confindustria nella primavera scorsa, è senza dubbio un avvenimento da salutare con compiacimento; esso fornisce finalmente ad una vasta gamma di operatori nei settori più importanti della società italiana uno strumento di lavoro utile per capire le tendenze in atto e le possibili evoluzioni, nei prossimi 10-15 anni, dei fenomeni rilevanti nell'assetto socio-politico e culturale del nostro Paese. Si tratta di una ricerca vastissima che investe i campi più disparati, spaziando dalla politica nazionale alle relazioni industriali, dall'analisi di possibili scenari dell'evoluzione politica internazionale allo studio delle tendenze del mercato del lavoro, ed è condensata in un denso volume di circa settecento pagine. Nell'ambito di questa analisi assume particolare importanza, com'è

giusto che sia, la ricerca di cui qui ci occupiamo, relativa ai rapporti tra il sistema di istruzione italiano ed il mondo dell'impresa, inteso come una componente di primaria importanza della vita economica e sociale. La ricerca è stata elaborata in un anno di lavoro dalla società «Methodos», con lo scopo di raggiungere tre fondamentali obiettivi: a) prevedere quale domanda di «education» da parte del sistema economico potrà manifestarsi in Italia nei prossimi 10-15 anni; b) indicare le linee strategiche più idonee per impostare l'offerta di «education» nel modo più coerente con le caratteristiche della domanda individuata; c) indicare elementi utili all'utilizzazione immediata da parte della Confindustria dei risultati emersi dall'analisi del fenomeno individuato. Innanzi tutto è interessante notare come il fenomeno educativo venga sostanzialmente considerato un «unicum» rapportato alle fasce medio-alte (scuola secondaria superiore ed Università) del sistema di istruzione, e comprendente la duplice valenza «istruzione-formazione». Per rendere più esplicito questo aspetto di stretta connessione tra il momento formativo e quello più specificamente educativo, si è usato il termine inglese «education», che può avere questo significato pregnante. È chiaro che l'uso stesso di questa terminologia, piuttosto inusitata per gli operatori nel settore dell'istruzione, vuole focalizzare l'ottica della ricerca, che studia il fenomeno educativo in rapporto a quello economico-sociale complessivo, rilevandone in particolare la sostanziale complementarietà, in una prospettiva di relazioni sempre più articolate, che tengano conto delle linee di tendenza emergenti per quel che riguarda lo sviluppo della società italiana nel prossimo decennio. Non è certamente opportuno in questa sede fare un sunto, seppur molto sommario, della ricerca, perché inevitabilmente se ne banalizzerebbero i risultati e, comunque, si rischierebbe di darne una visione parziale. È semmai interessante formulare alcune brevi considerazioni sull'impostazione del lavoro e sul particolare «feeling» sotteso all'espletamento di una ricerca nel settore educativo, effettuata, una volta tanto, da esperti in vari campi della ricerca sociologica ma non «addetti ai lavori» nel settore dell'istruzione. Lo studio nel suo complesso è caratterizzato dall'inquadramento del fenomeno educativo-formativo nell'ottica di una sua finalizzazione alla ricerca delle caratteristiche professionali che saranno richieste nel prossimo decennio agli utenti del sistema scolastico, in rapporto a futuri ruoli nel mercato del lavoro che già da ora vanno delineandosi. Da questa particolare angolazione, sono considerate caratteristiche essenziali di un funzionale sistema di «education» la capacità di dotare gli utenti, oltre che di una valida preparazione specifica, di particolari competenze che li mettano in grado di lavorare bene in «équipe», di saper comunicare con i fruitori dei servizi, di sviluppare adeguatamente le proprie

capacità di analisi e di sintesi. È ovvio che, data questa impostazione, si evidenzino forti perplessità da parte degli estensori della ricerca sulla capacità del nostro sistema educativo, ed in particolare dell'Università, di svolgere un ruolo incisivo nella formazione di personale caratterizzato da una professionalità variegata, «che deve avere attitudini anche a censire le informazioni sociali e capire ciò che sta avvenendo intorno». Non sapremmo dire fino a che punto queste perplessità siano condivisibili; sta di fatto che esse sembrano essere sintomatiche di una richiesta, certamente non eludibile, di una migliore integrazione tra sistema scolastico e mondo del lavoro. Il fatto poi che gli autori della ricerca non siano degli operatori nel settore educativo rende particolarmente interessanti alcune loro considerazioni sul sistema scolastico, soprattutto per quel che concerne i rapporti tra sistema produttivo e sistema socio-culturale. In tale ambito si è analizzato il rapporto tra l'esigenza di produrre risorse intellettuali, scientifiche e tecnologiche ed il bisogno che di esse ha il sistema economico e produttivo. Non si può non concordare con gli autori sull'individuazione di un profondo divario tra la natura dell'offerta di «education» da parte del nostro sistema scolastico e quella della domanda espressa dal sistema produttivo, e sulla necessità di superare al più presto questo «gap». a nostro parere, difficilmente si sarebbero messe in luce con tanta chiarezza tali scollature tra mondo della produzione e sistema educativo se la ricerca fosse stata condotta da esperti del settore scolastico. Non altrettanto condivisibili ci sembrano invece le proposte di maggior coinvolgimento del settore produttivo nell'offerta di «education», almeno nelle forme in cui esso dovrebbe configurarsi quasi come un erogatore primario di servizi educativi. Qui è opportuno chiarire la filosofia di fondo che sembra essere sottesa all'analisi. Se, come pare, si tratta di ritagliare per il settore della produzione uno spazio autonomo nell'erogazione di servizi educativi, non si può essere d'accordo, proprio in nome dell'esigenza di recuperare produttività all'offerta di «education». Il servizio educativo deve essere gestito da istituzioni altamente specializzate; bisogna, dunque, semmai, concentrare gli sforzi sull'efficienza di tali istituzioni, che debbono acquistare quella flessibilità indispensabile per rispondere adeguatamente alla diversificazione della domanda. Ove si intenda, invece, sottolineare la necessità che l'offerta di «education» sia globalmente erogata da un sistema integrato cui sia ammesso a partecipare, nella forma e nella misura più idonee, anche il mondo della produzione, non ci sembra si possano sollevare obiezioni di principio, che si rivelerebbero senz'altro anacronistiche e denuncerebbero una mentalità angusta sotto l'aspetto culturale.

R.D.A.

RIVISTE

ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

anno XXX, marzo-aprile 1984

Il fascicolo di Annali di cui brevemente recensiamo il ricco contenuto dedica alle scienze sia i due contributi relativi a particolari insegnamenti nella scuola secondaria superiore (V. Villani, *L'insegnamento della matematica nella scuola secondaria superiore*, e A. Loria, *L'insegnamento delle scienze sperimentali nella scuola secondaria superiore*), sia la nota di E. Orlandini sul convegno per l'insegnamento della matematica e delle scienze sperimentali, che presenta un giro di orizzonte sulle iniziative europee e sui particolari temi che sono stati oggetto dei lavori. La rubrica «Cultura e istruzione» contiene ulteriori contributi in proposito, con gli articoli di M. Pagliari (*Della rieducazione in matematica*) e di E. Bellotti (*Fatti nuovi e prospettive in fisica subnucleare*). La sezione «Esperienze», oltre a riferire su *Le gare di mestiere negli istituti professionali* (A. Medori) e su *La organizzazione delle biblioteche* (G. Polezzo Susto) dedica ampio spazio al rilancio della Ricerca educativa con un articolo di R. Bortoli, che tratta della prima rete italiana di documentazione pedagogica.

Si tratta di un passo decisivo, compiuto grazie alla collaborazione tra la Biblioteca di Documentazione Pedagogica di Firenze — centro propulsore della iniziativa —, gli Istituti di Ricerca, Sperimentazione e Aggiornamento Educativo (IRSAE) e il Centro Europeo dell'Educazione di Frascati (CEDE). Mediante una rete computerizzata, tale sistema potrà raccogliere, elaborare e diffondere l'informazione pedagogica in maniera rapida e sicura. Il tutto è frutto dell'impiego di tecnologie avanzate, che renderanno disponibili a tutti, velocemente e con continuità, la vasta produzione di articoli, libri, opuscoli, rapporti di ricerca, etc., di vario e sicuro interesse per i contesti educativi. Nel febbraio 1980 hanno avuto inizio gli studi e gli sforzi della Biblioteca di Documentazione Pedagogica, che sono oggi coronati dalla creazione del nuovo sistema informativo; esso potrà essere ulteriormente allargato e consentirà al mondo della scuola di fare propria una «cultura della documentazione», perché il documentarsi per operare diventi prassi quotidiana per tutti.

La Sezione «Studi» della Rivista in esame contiene un confronto internazionale sul *Profilo professionale del dirigente scolastico* (di E. Picatti) ed un articolo, dovuto alla collaborazione tra A. Longo e A. Sforza, sui *procedimenti disciplinari del personale docente*.

Da segnalare in particolare, tra le «Note», la recensione che A. Peroni dedica alla parte del XVII Rapporto Censis sulla situazione sociale del paese, che tratta della istruzione nell'ambito dei settori di intervento sociale.

Seguendo l'articolazione del Rapporto, l'A. espone le due culture dello sviluppo

formativo che si confrontano creando «un malessere da crescita» e un «malessere da maturità» e mettendo soprattutto in evidenza la difficoltà e il ritardo nel cambiare il modello formativo: è necessario il coraggio di riconoscere che il paese è cambiato e, di conseguenza, anche la cultura dello sviluppo formativo va cambiata.

Dopo questa premessa, il Rapporto riferisce i dati relativi alla partecipazione scolastica e a quella culturale; alla domanda di istruzione tra il pubblico e il privato; alle politiche di intervento delle Regioni e degli enti locali; alla evoluzione della scolarità; ai flussi scolastici ed al mercato del lavoro. Vengono quindi analizzate le sperimentazioni in atto — sia quelle di carattere metodologico-didattico, sia quelle riguardanti gli ordinamenti e le strutture — nei diversi ordini di scuole. I temi sono il tempo pieno, le attività integrative, l'insegnamento delle lingue straniere, il doposcuola, l'inserimento degli handicappati: rimane aperto il capitolo della verifica, che di tante sperimentazioni valuti lo «spessore qualitativo».

Altri argomenti affrontati e documentati nella sezione Istruzione del Rapporto — che secondo l'A. non dovrebbe mancare in nessuna biblioteca scolastica — sono il personale insegnante, l'edilizia scolastica, la spesa per la formazione. Oltre alle consuete rassegne sull'attività parlamentare (D. Croce), amministrativa (G. Fiori), internazionale (F. Condò) e degli annuari scolastici (M.T. Graziosi), la Rivista, che si conclude con il Notiziario, contiene ancora due contributi: *Scuola dell'obbligo, dépiage e programmazione* di G. Righini Ricci, e *Intersezioni*, di A. Lo Schiavo.

S.A.

Selling Higher Education: A Corporate Viewpoint

di James C. Bowling
in AMERICAN EDUCATION,
luglio 1983, pp. 31-5

In questo articolo viene esposto in modo ampio e dettagliato il punto di vista del responsabile degli Affari Pubblici della Philip Morris Incorporated circa le opportunità di finanziamento offerte dalle industrie private alle istituzioni dell'istruzione superiore, e riguardo ai problemi che, nel futuro, queste dovranno affrontare.

Questo tipo di collaborazione si è rafforzata sostanzialmente nel 1982, e da allora sempre di più le società ambiscono ad investire nell'istruzione la parte del proprio budget destinata ai programmi sociali. Molto esplicitamente Bowling afferma che il vantaggio che esse si aspettano nel finanziare l'educazione universitaria non è di tipo monetario, ma viene misurato nei termini del riconoscimento e della reputazione che potrebbe derivare alla società stessa, come membro responsabile del corpo sociale americano. L'argomentazione di fondo è l'analogia che egli stabilisce, con un'ottica propriamente manageria-

le, tra gli educatori e i quadri esecutivi della società. Sia gli uni che gli altri infatti vendono qualcosa; questi ultimi beni o servizi, i primi l'istruzione superiore. Sia gli uni che gli altri hanno molto da imparare reciprocamente; stabilendo una strategia comune di marketing, potrebbero derivarne considerevoli vantaggi. L'errore dei colleges è quello di competere tra di loro per avere i migliori studenti e di vendere una immagine dell'istruzione universitaria che la rende, per i clienti, un investimento non necessario e superfluo.

Contrariamente a quanto si dice circa l'atteggiamento passivo dei giovani nei confronti dell'istruzione superiore, la crescita dei colleges con corso biennale indica una ben precisa consapevolezza dell'importanza di continuare gli studi oltre la scuola. Inoltre, afferma Bowling, tra coloro che chiedono fondi, per ulteriori studi, ci sono moltissimi impiegati, e più di un milione di adulti sono iscritti nei colleges americani e nelle università. Il mercato dell'educazione superiore è in sicura espansione e tutti i tipi di istituzioni che offrono istruzione al di là della scuola, anche quelli professionali e tecnici, contribuiscono a creare una crescente domanda di università e colleges con corso quadriennale.

La posizione di Bowling è interessante in quanto tiene conto della nuova era altamente tecnologica; un'era di comunicazione in cui il ruolo degli educatori è visto come estremamente importante per formare i futuri specialisti e tecnici che saranno al servizio dell'umanità. Le università moderne devono quindi partecipare a questo sviluppo per soddisfare le richieste delle nuove, più esigenti generazioni di iscritti, integrando possibilmente la nuova tecnologia con il meglio della tradizione. Naturalmente, ribadisce Bowling, il motivo che spinge la società a finanziare le università e i simposi scientifici è esclusivamente di carattere economico; una istituzione che volesse ottenere fondi dovrebbe, nel rivolgere le proprie richieste, insistere sulla importanza dell'investimento per l'impresa, e non viceversa. Le industrie private sono pronte a sponsorizzare tutti quei programmi che concernono direttamente o indirettamente, a breve e a lungo termine, il proprio campo di azione; i managers, d'altra parte, devono essere anche loro «sensibili allo spirito dei tempi» e andare incontro ai temi e ai problemi sociali emergenti.

E.F.

Patterns in Cable TV and Higher Education

di Lynne Schafer Gross
in AMERICAN EDUCATION,
agosto-settembre 1983, pp. 20-7

L'articolo si apre con dei cenni sulla storia della cooperazione tra la Cable TV e i colleges e le università e sulla formula di interrelazione usata, il franchising. Che cos'è la TV via cavo? Quella che utilizza la possibilità di ricevere segnali radiofonici non via etere, ma at-

traverso cavi sotterranei. In altre parole, alle origini la TV via cavo risolveva il problema di quelle aree che avevano una ricezione aerea troppo debole. Nel 1970, grazie alla tecnologia dei satelliti, la TV via cavo poté trasmettere ulteriori programmi oltre a quelli regolari, creando un incentivo presso tutte le comunità a sottoscrivere le franchigie, o concessioni, alle «cable companies». Furono quest'ultime che per prime si avvicinarono ai colleges alla fine di ottenere la concessione di collocare i loro impianti: ciò avrebbe portato loro una forza notevole all'interno della comunità di cui il college faceva parte. Una formula di reciproco aiuto, che si realizzava nei termini di un finanziamento da parte della compagnia al college, in cambio di un appoggio di fronte al consiglio municipale per l'installazione in TV via cavo. Le compagnie televisive ottengono infatti il permesso di installare i propri impianti nelle comunità dal governo locale.

L'articolo prosegue soffermandosi sugli errori commessi da ambedue le parti nell'entusiasmo generale per questa forma di collaborazione. I colleges, con le loro richieste di strutture non attinenti al servizio offerto dalle compagnie in questione, si ponevano contro il fine che quest'ultima intendeva perseguire: utilizzare le risorse dei colleges per una programmazione di interesse per la comunità. D'altronde i collegi stessi venivano forniti dei vari equipaggiamenti televisivi (hardware), senza averne garantita la manutenzione. Sebbene il *franchising* sia una forma di cooperazione relativamente nuova, sono già emersi i modelli secondo i quali è possibile l'accordo tra le parti. L'autore, indicandone le linee essenziali, specifica che le università non devono essere solo al servizio degli studenti, ma di tutta la comunità, e che combinare i due tipi di programmazione è uno dei problemi da risolvere; non mancano poi altre difficoltà, riguardanti gli accordi relativi alle facilitazioni e all'equipaggiamento che risultano sempre essere la parte più delicata del contratto. Un tipico programma trasmesso via cavo è quello che gli studenti guardano nelle loro case e che, dopo lo studio di determinati testi, permette loro di sostenere l'esame all'università. Un altro tipo di programma è quello preparato dagli studenti stessi per intrattenere la comunità, o quello prodotto per illustrare il college e le sue attività. Sono anche molto frequenti i programmi radio.

Le forme di distribuzione, le aree dei servizi interattivi e la connessione dei sistemi via cavo, sono aspetti sul quale il futuro riserva molte sorprese e che permetteranno di raggiungere un più vasto pubblico. Colleges e società ne avranno un vantaggio reciproco, ma il rapporto tra di esso dovrà essere regolato da opportune scelte.

E.F.

Carcans budgétaires et nouveaux besoins éducatifs

L'OBSERVATEUR DE L'OCDE
n. 128, maggio 1984

La diminuzione della natalità nel corso degli anni '70, provocando un ribasso degli effettivi scolastici soprattutto al livello della fascia scolastica obbligatoria, determinò la speranza di migliorare la qualità dell'insegnamento, di costituire gruppi di allievi meno numerosi, di modernizzare le strutture a favore anche dei disadattati e di allargare i programmi: si credette infatti che i fondi destinati all'insegnamento, in conseguenza del fenomeno, potessero accrescersi o al più mantenersi. Non fu così poiché, parallelamente, nella maggior parte dei paesi dell'OCDE (l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) si verificò — in seguito al rialzo dei prezzi del petrolio prima nel 1973-74 e poi nel 1979-80 — una contrazione nell'attività economica con una forte inflazione e disoccupazione. Le spese pubbliche per l'insegnamento furono quindi ridotte in proporzione ai bilanci generali, ma le autorità preposte all'istruzione, nel destinare i fondi a disposizione, non considerando le implicazioni a lungo termine del fenomeno hanno lasciato immutata l'entità di questi fondi per ogni settore nel corso degli ultimi anni. Infatti, più che di una diminuzione della popolazione scolastica, si è trattato di una fluttuazione: nella maggior parte dei paesi dell'OCDE, solo nella scuola primaria si è manifestato verso gli anni '60, questo processo, mentre nella secondaria la diminuzione si sta verificando solo recentemente. Nel 1964, in Germania, le nascite erano 1.065.000; nel '70 scesero a 811.000; negli Stati Uniti, nel '61 se ne ebbero 4.317.000, mentre nel '73 si ridussero a 3.137.000; in Gran Bretagna da 1.015.000 nel '64 si passò a 834.000 nel 1972.

Sarebbe stato sufficiente, quindi, tra-

sferire le risorse del settore dell'istruzione primaria, in crisi quanto al numero di fruitori, al settore che invece al momento ne aveva bisogno. Ciò dimostra che il sistema d'insegnamento è a compartimenti; l'insegnamento di base, comunque, potrebbe anche aver ricevuto beneficio da questa politica.

Inizialmente si è creduto inoltre che diminuendo il numero degli insegnanti in proporzione al ribasso degli effettivi, si sarebbero evitate altre spese. Ci si accorse però che non era realistico sperare che ciò avvenisse con la stessa rapidità con cui gli allievi erano diminuiti. Si è dunque deciso per il futuro di tenere conto di tre obiettivi nel reclutamento dei docenti: mantenere un afflusso considerevole di nuovi insegnanti per assicurare l'innovazione e la piramide d'età; assicurare la formazione dei professori dell'istruzione secondaria; considerare il movimento di fluttuazione attuale dell'insegnamento primario verso quello secondario. Una certa riduzione del numero di insegnanti c'è, sia perché molti sono disoccupati in seguito alle misure governative, sia perché molti altri non intendono più seguire la carriera dell'insegnamento anche per il peggioramento del trattamento economico.

Non si può prevedere come si evolveranno gli effettivi scolastici, perché ciò dipenderà dalla tendenza della natalità: l'importante è che i governi sappiano assicurare i fondi a quei livelli dell'istruzione in cui essi sono più necessari.

Il settore universitario negli anni '70 aveva presentato un accrescimento, in tutti i paesi dell'OCDE delle domande di studio, ma molti governi hanno limitato le iscrizioni e continueranno a limitarle in proporzione a quelle che essi considereranno essere le esigenze economiche del loro paese. Questa tendenza sarà male accolta se non ci sarà una diminuzione volontaria della domanda sociale.

E.F.





BIBLIOGRAFIA

GLI STUDENTI (1980-84)

a cura di Giovanni Finocchietti

La bibliografia proposta sul tema «Studenti», pur presentando oltre 170 titoli, non può considerarsi esaustiva della produzione che si è avuta negli ultimi anni sull'argomento. Più modestamente, va intesa come una prima selezione di titoli, la cui eterogeneità si è cercato di ordinare attraverso una classificazione per voci.

Il materiale bibliografico (libri, articoli e dossier, recensioni, segnalazioni di ricerche) è stato reperito attraverso una ricerca condotta su riviste di interesse universitario e di rilevanza scientifica, bollettini bibliografici, bibliografie (edite in tempi recenti) su argomenti attinenti a quello proposto.

Alcune di queste riviste sono pubblicazioni periodiche di Organizzazioni Internazionali (OCSE, Consiglio d'Europa, CEE, Fondazione Culturale Europea, UNESCO) e sono curate da Centri di studio, ricerca e documentazione per l'istruzione superiore.

Altre riviste sono pubblicate da Organismi Universitari Internazionali (AIU, CRE, AUPELF).

Sono state poi considerate riviste rilevanti in ambito nazionale: si tratta di pubblicazioni periodiche di Enti o Associazioni, Istituti o altro ancora, attivi in campo universitario.

Qualche parola in più va spesa per i bollettini bibliografici. Come è noto, essi non si limitano a segnalare periodicamente quanto viene pubblicato nel settore, ma forniscono chiavi di lettura del materiale proposto, attraverso sistemi di descrizione e classificazione; in alcuni casi, della pubblicazione viene fornito un breve «abstract».

Per questi bollettini la ricerca è stata svolta utilizzando le parole-chiave attinenti al tema «studenti» (1).

Complessivamente, sono state esaminate circa 20 tra riviste, bibliografie e bollettini bibliografici (2).

Il materiale segnalato proviene però da un insieme molto più ampio di pubblicazioni (tra cui più di 30 riviste), che si riferiscono a 26 nazioni e ad un gran numero di argomenti differenti, comunque di interesse universitario e di rilevanza scientifica.

La bibliografia proposta si riferisce agli anni 1980-84, e segnala quindi solo quanto più di recente è stato pubblicato. La selezione dei titoli, inoltre, è stata condotta a partire dalla centralità manifesta del tema «studenti» nella trattazione.

Ciascuna voce non presenta perciò tutto quanto è stato pubblicato sull'argomento, ma una prima panoramica di quanto, sull'argomento, si riferisce esplicitamente agli «Studenti».

I titoli così individuati sono stati accorpati, in base al contenuto, in un certo numero di voci tematiche generali.

La bibliografia si presenta perciò come una proposta di lettura «a tema», in cui i temi sono sia quelli più generalmente riferibili alla condizione studentesca universitaria, sia alcuni tra quelli trattati nel dossier proposto su questo numero della rivista.

Le voci tematiche proposte sono 7; in testa alle relative sezioni bibliografiche, il lettore troverà brevi indicazioni sui «contenuti» della voce stessa.

(1) Sui *Bollettini CEPES/UNESCO* le parole-chiave, individuate sono state: «Financing of Education», «Guidance» e «Students»; sui *Bollettini EUDISED R&D*: «Higher Education», «Student», «University» e «Vocational Guidance»; sui *Bollettini BIBE Project*: «University or College Site», «The Student or Undergraduate Body» e «Colleges, Schools, Institutes of Higher Education», tutte afferenti alla voce-madre «Higher Education».

(2) Le riviste su cui la ricerca è stata condotta sono: «*AIU Bulletin*» (AIU - Association Internationale des Universités; Paris); «*B.I.B.E. Project - International Bulletin of Bibliography on Education*» (Badesco, Madrid); «*New acquisitions of the library*» (UNESCO/CEPES - Centre Européen pour l'Enseignement Supérieur; Bucarest); «*CRE - Information*» (CRE, Standing Conference of Rectors, Presidents and Vice - Chancellors of the European Universities; Genève); «*EUDISED R.D Bulletin*» (Council of Europe - European Documentation and Information System for Education - Eudised; Strasbourg); «*European Journal of Education (research, development and policies)*» (The European Cultural Foundation; Amsterdam); «*Higher Education in Europe/Enseignement Supérieur en Europe*» (UNESCO/CEPES; Bucarest); «*Newsletter / Faits nouveaux*» (Council of Europe, Documentation Centre for Education in Europe; Strasbourg); «*Panorama per i giovani*» (Centro attività sociali del Palazzo della Civiltà del lavoro; Roma); «*Revue Internationale de Gestion des Etablissement d'enseignement supérieur*» (OCDE, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement; Paris); «*Scuola Democratica*» (CIRSES; Roma); «*Universitas - Studi e documentazione di vita universitaria*» (Roma); «*Universités*» (AUPELF - Association des Universités partiellement ou entièrement de langue française; Montreal).

1. Diritto allo studio

Finanziamento e spese per l'istruzione superiore; aiuti finanziari, assistenza, servizi per studenti; guide internazionali allo studio universitario; informazione ed orientamento.

1. ABOUD N., CAZENAVE P., *Les ressources et les dépenses des étudiants — 1978-1979*. Vanves, Ministère de l'Education nationale. Service de l'informatique de gestion et des statistiques, 1982.
2. ASSOCIATION OF COMMONWEALTH UNIVERSITIES: *Financial Aid for first degree study at Commonwealth Universities 1984-1985*, London, A.C.U. 1983.
3. ATKINSON G.B.J., *Student Loans*. In: *Journal of Further and Higher Education*, London, vol. 7, n. 1, Spring 1983.
4. BENEDETTO P., *L'information, l'orientation des étudiants dans les universités françaises*, in: *EUDISED R. Bulletin*, 1983, n. 18.
5. BOWEN HOWARD R., *The Costs of Higher Education. How Much Do Colleges and Universities Spend per Student and How Much Should They Spend?*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1981.
6. THE BRITISH COUNCIL, *How to live in Britain. A guide for student from overseas*, London 1980.
7. CENTRE NATIONAL DES OEUVRES UNIVERSITAIRES ET SCOLAIRES: *Colloque Franco-Allemand des oeuvres universitaires, Heidelberg, septembre 1981: L'aide sociale aux étudiants dans les pays européens*, Paris, C.N.D.E.S. 1983.
8. CERICH L., COLTON S., JALLADE J.P., *Student flows and expenditure in higher education 1965-1979*, Fondation culturelle européenne, Amsterdam, 1981.
9. COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES/DAAD. *Higher education in the European Community. Student Handbook* (Edited by M. Stassen with S. Münch), Luxembourg 1981. (è in preparazione la nuova edizione).
10. CONSEIL DE L'EUROPE/DAAD, *Guide de l'Étudiant*, (M. Stassen, rédacteur en chef), Strasbourg, Bonn 1980.
11. DELWORTH U., HANSON G.R., AND ASSOCIATES (1980), *Student Services: a Handbook for the Profession* in: *Revue internationale de Gestion des établissements d'enseignement supérieur*, Paris, vol. VII, 1983 n. 2 (recensione a cura di D. Clarke).
12. DOSSIER: «Orientamento universitario: i nodi della scelta e della transizione», in: *Universitas*, anno III 1982 n. 6, p. 3-61.
13. DUROJAIYE S.M., & DONALD G.A.H., *Finance for mature overseas students and their families*, in: *Higher Education Review* n. 2, 1984.
14. ESSENFELD DE BREUERS: *Organisation des services d'étudiants en Amérique latine*, in: *Universitas 2000* (Fondo Editorial para el Desarrollo de la Educación Superior, FEDES, Caracas), n. 1-3, 1980 (Testo in spagnolo).
15. FONDAZIONE RUI. *Etude comparative sur les possibilités de formation et sur les conditions de vie des boursiers ressortissants des Etats ACP en formation dans le Etats membre de la Communauté*. Conclusions et recommandations, Rome, 1982.
16. GLADIEUX L.E.: *The future of student financial help*, in *The College Board Review* (The College Board, New York), n. 126, Winter 1983.
17. GRIFFIN T., SVENDSEN R., *The Student Assistance Program. How it works*, United States of America, Hazelden Foundation 1980.
18. HIGGINS A.S., *Student financial aid and equal opportunity in higher education*, in: *College and University* (American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers, Washington), n. 4, 1983.
19. HOLMES R., APPRAHAMIAN F. (EDS), *The disabled student in higher education. Access and support*, Report of a conference for the International Year of Disabled People. Milton Keynes. Open University Press, 1981.
20. JONES J., *Access to university education in New Zealand*, (Effects of socio-economic and ethnic origins of students on access and academic performance), in: *Studies in Higher Education* (Carfax Publ. Co. Oxford), n. 2, 1982.
21. LEWIS A., SANDFORD C. et THOMSON N. (1980), *Grants or Loans?*, (A survey of opinion on the finance of maintenance costs of university students). *Research Monographs*, 34. Londres: Institute of Economic Affairs.
22. *Logement étudiant*, DE (Union internationale des Etudiants, Prague), n. 3, 1983, numéro spécial.
23. MILLOT B., *Student Services: Rationale, Costs, and Utilization*. Stanford, Institute for Research on Educational Finance and Governance, 1981. 64 p. (School of Education. Stanford University. Project Report n. 81-A15).
24. MORRILL W.H., HEROT J.C., *Dimension of intervention for student development*, Wiley, New York 1980.
25. NATHAN D., *Institutionally Funded Student Financial Aid*, Washington, American Council on Education 1981.
26. PETERSON'S GUIDES, *After scholarships, what? Creative ways to lower your college costs and the colleges that offer them*. Princeton, N.J., Peterson's Guides 1981.
27. OESTERREICHISCHE Studentenheime in Desterreich, (Case dello Studente in Austria). Wien, O.H. - Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, 1981.
28. PRATT J. & VAN DER STEEGE M., *Student grants and sex discrimination in Britain*, *Higher Education Review* (Burgess Associates, Ltd, Croydon), n. 1, 1982.
29. PRINS D.J., *Services et dispositions conçus à l'intentions des étudiants: privilèges déuets ou éléments essentiels de l'enseignement supérieur?*, in: *Revue Internationale de Gestion des établissements d'enseignement supérieur*, Paris, vol. VII, 1983 n. 2, pp. 155-164.
30. RENDEL M., ETTOREE E.N., *Financial assistance for men and women students in education - pilot project* in: *Eudised R & D Bulletin*, 1981, n. 12. (Abstract di ricerca).
31. REVOJERA L., *Centres et services d'orientation universitaire dans la communauté européenne*, (Colloque européen sur l'orientation universitaire. Castelgandolfo, 14-16 ottobre 1982).
32. REVOJERA L., *Esigenze qualitative degli studenti e servizi di orientamento nella Università italiana*. In: *Universitas*, Roma, 3, n. 5, luglio-settembre 1982, p. 24-28.
33. S.M.T., *Ireland: tuition fees, Student loans, student instance*, in: *Newsletter/Faits Nouveaux*, n. 2/1984.
34. *Study in Scotland. The Scottish Universities for the Student from Overseas*. Edinburgh, The Scottish Universities, 1983.
35. TYRRELL A., JACKSON C., *A student's guide to Europe - Your way in to the European Commity*, Hatfield, Strange the Printer Limited, 1983.
36. UNESCO, *Study abroad/Études a l'étranger/Estudios en el extranjero*, XXIV, 1983-1986. Paris, UNESCO, 1983.
37. VORBECK M., *L'aide financière aux étudiants en Europe - Analyse succincte*, in: *Revue internationale de gestion des établissements d'enseignement supérieur*, 1983, vol. VII, n. 3.
38. W.F.B., *Finland: Financial difficulties of university students*. *Newsletter/Faits nouveaux*, n. 5/1983.
39. WOODHALL M., *Students Loans. Lessons from Recent International Experience*. London, Policy Studies Institute, 1982.

2. Condizione studentesca

Studi sociologici e psicologici su studenti universitari; lo status di studente universitario; condizioni di vita degli studenti.

1. *Etudiants débutants et étudiants des universités suisses 1983-1992* (Bref exposé des résultats de la prévision 83), *Politique de la science*, (Office fédéral de l'éducation et de la science, Berne), n. 3, 1983.

2. Les étudiants, des privilégiés ou des parias? (Envies, choyés ou détestés, 1.500.000 étudiants en Afrique); Jeune Afrique Plus (Groupe Jeune Afrique, Paris), n. 5, fév.-mars 1984.
3. Part time students: the New majority in American Higher Education, A.I.U. Bulletin, vol. XXX n. 1, 1982.
4. The fragmented universities (A study of students, life and politics at Nijmegen University); in Higher Education and Research in the Netherlands, (Netherlands Universities Foundation for International Co-operation, The Hague), n. 3/4, 1979.
5. ABBOUD N., CAZENAVE P., Les ressources et les dépenses des étudiants, 1978-1979. Vanves, Ministère de l'Education nationale. Service de l'informatique de gestion et des statistiques, 1982.
6. ALTBACH P.G. (ED.), Student politics. Perspectives for the eighties, Metuchen, New York, London, The Scarecrow Press, Inc. 1981.
7. BAIRD L.L., HARTNETT R.T. AND ASSOCIATES (1980). Understanding Student and Faculty Life, in: Revue Internationale de Gestion des établissements d'enseignement supérieur vol. VII, 1983, n. 2 (recensione e cura di D. Clarke).
8. BARROWS T.S., College students' knowledge and beliefs. A survey of global understanding. The final report of the Global Understanding Project, New Rochelle N.Y., Change Magazine Press 1981.
9. BERKEL H.J.M., BEKKER'S B., Werkstudenten. (Studenti part time) in: Eudised R. & B. Bulletin, 1982 n. 14.
10. CAHIER SPECIAL: De l'Université des jeunes à celle des adultes. Réalités propoüdes et pratiques marginales, in: Universités (Journal de l'Association — AUPELF), vol. IV, 1983, n. 1.
11. CHIANDOTTO B., (a cura di): Studenti e Mondo del lavoro, Firenze, Comune di Firenze, Dipartimento di Statistica, 1983.
12. CHICKERING A.W. The Modern American College. Responding to the New Realities of Diverse Students and a Changing Society. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1981.
13. CHUDWIN C., DURRANT R., College after 30. A handbook for adult students, Chicago, Contemporary Books, Inc. 1981.
14. DE COSTER D.A., MABLE P. (EDS), Understanding today's students. San Francisco, Jossey-Bass 1981.
15. DE FRANCESCO C., Italy: a part-time higher education system? in: European journal of education vol. 19, 1984, n. 2.
16. ELSWORTH G., DAY N., et al., From School to Tertiary Study: Transition to College and University in Victoria. Hawthorn, The Australian Council for Educational Research, 1982.
17. EVANGELAUF J., Freshmen found more materialistic and less altruistic than predecessors, in: The Chronicle of Higher Education (Washington), n. 21 1/2/1984.
18. GLOTZ P., MALANOWSKI W., Student heute. Angepasst? Ausgestiegen? (Studenti oggi. Inserimento? Rinuncia?). Reinbek, Rowohlt 1982.
19. HARVEY H., Stories parents seldom hear: colleges students write about their lives and families, New York, Delacorte Press/Seymour Lawrence 1982.
20. HODGKINSON H.L., Guess who's coming to college? A demographic portrait of students in the 1990s in: Academic (American Association of University Professors, Washington), n. 2, 1983.
21. HOLDER R. and NANOWSKI J., Personality and Academic Performance of Students at University, Guildford, Society for Research into Higher Education Ltd., 1980.
22. HOLMES R., APPRAHAMIAN F. (EDS), The disabled student in higher education. Access and support. Report of a conference for the international Year of Disabled People, Milton Keynes, Open University Press 1981.
23. JONES J., Access to university education in New Zealand (Effects of socio-economic and ethnic origins of students on access and academic performance), in: Studies in Higher Education (Carfax Publ. Co., Oxford), n. 2, 1982.
24. JONES W., Education and employment: expectations and experiences of students, graduates and employers, Hawthorn Vic., Australian Council for Educational Research 1981.
25. KIEL S. ed., Travail académique indépendant des étudiants et forme de leurs relations sociales. Wissenschaftliche Beiträge (Martin - Luther - Universität Halle - Wittenberg, Halle), n. 11, 1983, (Dossier in lingua tedesca)
26. KITAMURA K., Between The University of Teachers, and The University of Students - On the implications to Japanese Higher Education of David Riesman's «Student Consumerism» theory in comparative perspective; Daigaku Ronshu (Research Institute for Higher Education), Hiroshima University, n. 12, 1983. (in giapponese: suntò in lingua inglese)
27. KRUGER H.J. et al., Studentenprobleme: Psychosoziale und institutionelle Befunde, (Problemi degli studenti: reperti psicosociali ed istituzionali) Frankfurt am Mein, New York, Campus 1982.
28. KULPINSKI S., Student 1977 - Postawy Studentów wobec studiów, Przyszłej Pracy, (L'étudiant de 1977 - Attitudes des étudiants envers les études et leur futur métier). Varso-
- vie, Institut de la Politique scientifique, du progrès technologique et de l'enseignement supérieur, 1981.
29. LISOVSKY V., Soviet Students. Questions and Answers, - Moscow, Novosti Press Agency, 1983.
30. LUCCHINI R., L'étudiant universitaire: Le cas de l'université de Fribourg, Editions universitaires Fribourg, Suisse, 1980.
31. MARUYAMA F., A typology of student personality and behaviour in Japanese universities, Daigaku Ronshu, (Research Institute for Higher Education, Hiroshima University), n. 12, 1983. (in giapponese, suntò in lingua inglese).
32. MILLER T.K., et Al. (EDS), Administration and leadership in student affairs: actualizing student development in higher education. Muncie Ind., Accelerated Development 1983.
33. MONONEN-KAUPPINEN (Paivi) ed., Some features of the social situation of students in 13 European countries. The combination of the answers to the questionnaire made by the National Union of Finnish Students (SYL) for the European Forum on the Social Situation of Students, in Espoo, Finland, from Feb. 10th till 13th, 1983, Helsinki, Suomen ylioppilaskuntien Liiton, 1983.
34. M.V., AUSTRIA, The social and financial situation of students in: Newsletter/Faits nouveaux n. 1/1984.
35. PRATT J. et al., Colleges of Higher Education: The Students. Danbury, Chelmsford, Essex, NELPCO 1982.
36. PUHE M., WYNIGER W., Studienortwechsel und Studienabbruch bei Marburger Studenten. (Reasons why Marburg students change to other universities or give up their studies) in: EUDISED R. & D. Bulletin, 1983, n. 18.
37. HIESMAN D. On higher education: the academic enterprise in an era of rising student consumerism. San Francisco, London, Jossey-Bass 1981.
38. ROBERGE P. Les étudiants à temps partiel des universités québécoises. Synopsis des résultats d'une enquête - Québec, Conseil des universités, 1982.
39. SCHNIDLER G. Wie erleben die Studenten die Universität? The Students' Attitude Towards University? In: Mitteilungen des Hochschulverbandes, Bonn, 31, Heft 1, Febr. 1983.
40. SOBERONA, Sobreloque significa ser universitario, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad, 1982, in Pensamiento Universitario n. 54, agosto 1982.
41. SOCHATZY K. (Ed.): Sprüche aus dem Frankfurter Uni-Turm. Graffiti als Ausdruck student. Bewusstseins. (I graffiti come espressione della coscienza studentesca). Frankfurt (Main), R.G. Fischer, 1983.

42. TADDIKEN N.K., *Minorities on campus. A survey of black and hispanic participation in colleges of the Rochester area*, Rochester, New York, Urban League of Rochester 1981.
43. THOMPSON K.S., *Changes in the values and life-style preferences of university students*, in: *The Journal of Higher Education* (American Association for Higher Education, Washington), n. 5, 1981.
44. UNIVERSIDAD DE SALAMANCA, *Los universitarios en Salamanca, hoy 1982*, Estudio sociológico sobre condiciones de vida. Salamanca. Departamento de Ética y Sociología 1982.
45. UNIVERSITY GRANTS COMMISSION, *Islamabad. Students on student affairs. A report of a students study group on the role of students in the universities, held at Khanspur on September 1981.* - 1981.
46. W.F.B., *Finland: Financial difficulties of university students* in: *Newsletter/Faits nouveaux* n. 5/1983.
47. WILLIE CHARLES VERT, *The ivory and ebony towers. Race relations and higher education*, Lexington Mass., Lexington Books, 1981.
48. ZANNIELLO G., *Lo studente di Magistero a Palermo. Rapporto 1982-83*, in: *Universitas*, anno IV, 1983, n. 10.
49. ZULIANI A., *Spunti di riflessione a partire da alcuni dati sugli studenti universitari*, nel dossier: «Quale Università per quale società» in: *Scuola democratica* anno VI 1983 n. 2.

Nota: Il n. 3 (1984) della rivista *European Journal of Education* (data prevista di pubblicazione: Settembre 1984) pubblica alcuni articoli sul tema: «Studenti in Europa 1984».

3. Studio e valutazione

Caratteristiche e condizioni dello studio, dell'insegnamento e dell'apprendimento; valutazione dell'insegnamento e dell'apprendimento.

1. ADDAMIANO S., *Attitudini e classi sociali: accesso e riuscita nell'Istruzione Superiore*, in: *Universitas*, Anno III, 1982, n. 5.
2. AITKEN N.D., *College student performance, satisfaction and retention: specification and estimation of a structural model* in: *The Journal of Higher Education* (American Association for Higher Education, Washington), n. 1, Jan-Feb 1982.
3. ALLAN L.G. et alii: *An examination of performance of first year students at an Ontario university: An admission perspective*; in: *The Canadian Journal of Higher Education La revue canadienne d'enseignement supérieur* (Canadian Society for the Study of Higher Education, Université de Montréal), n. 3, 1983.
4. CASSANO R. et al., *Effets des conditions d'enseignement sur l'évolution*

des attitudes des étudiants, in: *EU-DISED R. & D. Bulletin*, 1981.

5. CRACIUN, *Adaptarea studentilor din anul I la viata universitara*, (L'adaptation des étudiants de première année). In: *Forum*, Bucuresti, 24. n. 10, oct. 1982. (in lingua bulgara).
6. DALLAM J.W. & HOYT D.P., *Do students have enough time to study*, in: *College and University* (American Assoc. of Collegiate Registrars and Admissions Officers, Washington), n. 1, Fall 1981.
7. DOSSIER: *Evaluation des performances des professeurs et des étudiants*, in: *Enseignement Supérieur en Europe* vol. VIII, 1983 n. 2.
8. DUFRASNE C., *Etudes universitaires et employeurs potentiels*, in: *EU-DISED R & D Bulletin*, 1983, n. 18.
9. HERMANS B.M.J., *Student and system: academic success and study problems in relation to characteristics of the academic environment*, in: *EU-DISED R & D Bulletin*; 1981, n. 12.
10. I.C.U., *Qualità dello studio, qualità della vita*, (UNIV 1982) Roma, I.C.U. 1982.
11. I.C.U. *Lo studio come lavoro*, (UNIV 1983) Quaderni ICU - Educazione e sviluppo n. 15, Roma, Fratelli Palombi Editori, 1983.
12. JÄRVINEU A., KOVAJÄRVI P., *Study of medical Students*, in: *EU-DISED R. & D. Bulletin*; 1982 n. 15. (in lingua finlandese).
13. KAZEMZADEH F., SCHÄPER H., *Fachspezifische Profile von Studenten*, in: *EU-DISED R. & D. Bulletin*; 1983, n. 18.
14. KIEL S. ed.: *Travail académique indépendant des étudiants et forme de leurs relations sociales*, in: *Wissenschaftliche Beiträge* (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle), n. 11, 1983. (Dossier: lingua tedesca).
15. LAUVAS P., CHRISTOPHERSEN K., LOKENHAGEN O., *Study aims and Study progress*, in: *EU-DISED R. & D. Bulletin*; 1982, n. 13. (in lingua norvegese).
16. LUMSDEN K. & SCOTT A., *An output comparison of open university and conventional university students*, Higher Education (Elsevier, Amsterdam), n. 5, 1982.
17. MCCREADY D.J., *Student evaluation of teaching*, in *Canadian Journal of Higher Education* (Université de Montréal), n. 2, 1981.
18. MENGES R.J., *Evaluating teaching effectiveness: what is the proper role for students?* in: *Liberal Education* (Association of American Colleges, Iowa City), Fall, 1979.
19. PETKOV P. & NIKIFOROVA I., *Some aspects of students motivation in the choice of a higher educational institution*, in: *Problemi na viseto obrazovanie* (Ministerstvo na Narodnata Prosveta, Sofia), n. 5, 1983. (lingua bulgara).

20. PISKENOU M.V.: *Organisatiia Uchebnogo Truda Studentov* (Organisation du travail d'apprentissage des étudiants). Minsk, BBD im. V.I. Lenin 1982 (in lingua russa).

21. RUDD E. *A comparison between the results achieved by women and men studying for first degrees in British universities*; in: *Studies in Higher Education* (Carfax Publishing Company, Abingdon), n. 1, 1984.

22. SHAVIR P.A. *Preemstvennost' professional' nogo samoopredeleniya studentov i starsheklassnikov*, Continuity in Professional Self-Determination of Students and Upperperformers. In: *Sovetskaya pedagogika*, Moskva, n. 1, 1983, (in lingua russa).

23. WALTER T., SIEBERT A.: *Student Success. How to do better in college and still have time for your friends*. 2nd edition. New York. Holt, Rinehart and Winston, 1981.

24. WHITFIELD AYRES Q. & BENNETT R.W., *University characteristics and student achievement*, in: *The Journal of Higher Education* (Ohio State University Press, Columbus), n. 5, 1983.

25. WILSON B., *Problems of university adjustment experienced by undergraduates in a developing country*, in: *Higher Education* (Elsevier, Amsterdam), n. 1, 1984.

4. Mobilità internazionale degli studenti

Possibilità e caratteristiche della mobilità; condizioni di studio all'estero; studenti stranieri.

1. *Les étudiants étrangers en France*, (deux points de vue) in: *De* (Union internationale des étudiants, Prague), n. 2, 1982.

2. BARBER E.G., *A survey of policy changes. Foreign students in public institutions of higher education*, New York, Institute of International Education, 1983. (IIE Research Report n. 3).

3. BOYAN D.R., *Profiles: the foreign student in the U.S.*, New York, Institute of International Education, 1981.

4. THE CENTRAL ADMISSIONS SECRETARIAT. *Higher education in Denmark. Entrance requirements for applicants with foreign examinations and for applicants of foreign nationality*. Copenhagen, 1980.

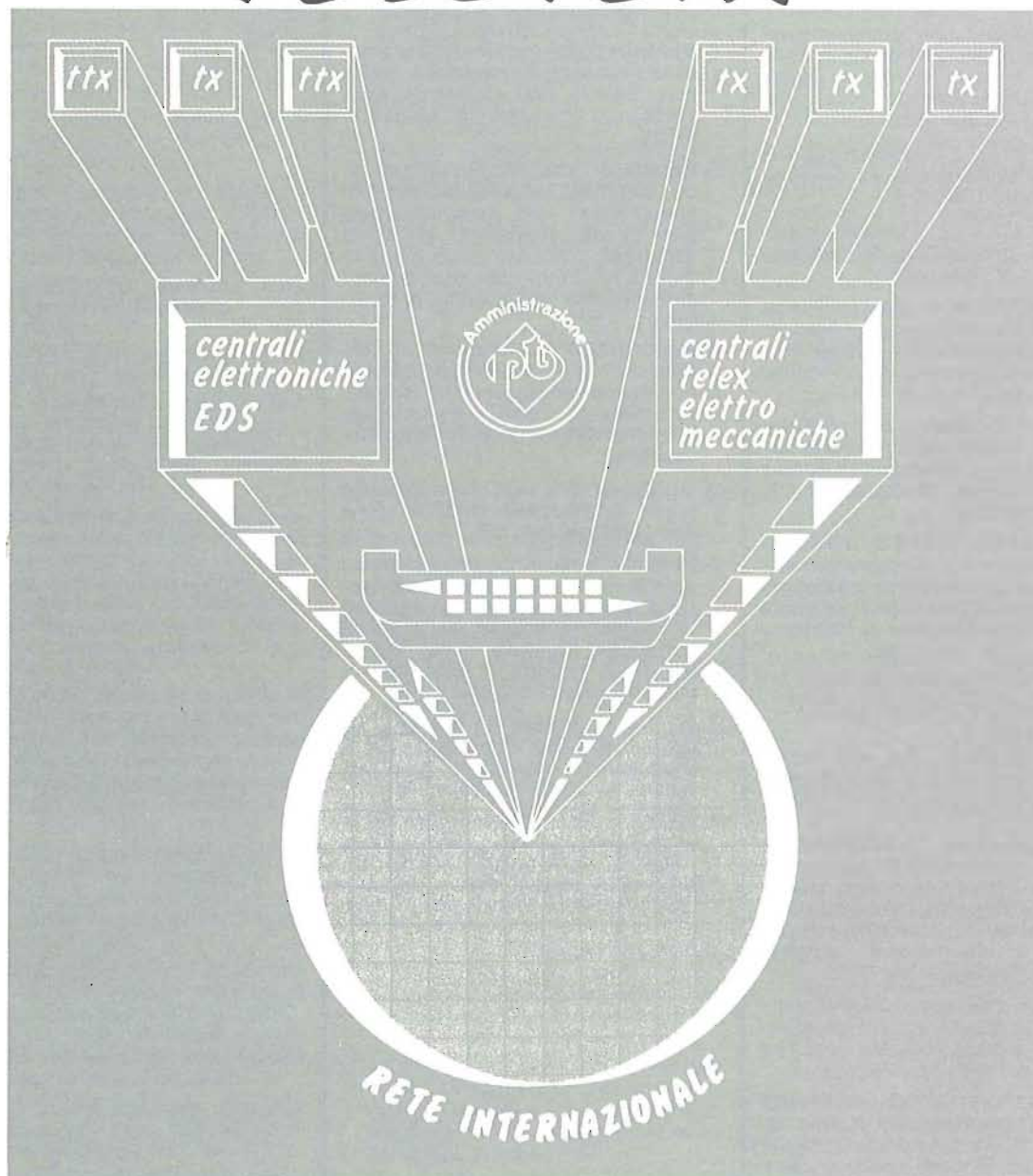
5. CONSEIL DE L'EUROPE *Higher Education & Research*. Strasbourg. *Proceedings of the conference on the situation of foreign students in member states of the council for cultural co-operation (CDCC)*. Strasbourg 17-19 March 1981. Vienna, 1981.

6. CUMMINGS W.K., *Going overseas for higher education: the Asian experience*, Comparative Education Review (Comparative and International

- Education Society, SUNY, Buffalo, New York), n. 2, 1984.
7. DEUTSCHER AKADEMISCHER AU-STAUSCHDIENST. *Der ausländische Student in der Bundesrepublik Deutschland: Das Studium an Fachhochschulen*. Bonn 1980..
 8. DEUTSCHER AKADEMISCHER AU-STAUSCHDIENST, *Der ausländische Student in der Bundesrepublik Deutschland: Das Studium an wissenschaftlichen Hochschulen*,. Bonn, Juni, 1981.
 9. DOSSIER: *Accueillir l'étudiant étranger*, (Conference de Grenoble) in: *CRE-Information* 1982, n. 57.
 10. DOSSIER: *Depenses des étudiants universitaires à l'étranger*. Statistiques. In: *Courrier de l'éducation nationale*, Luxembourg, fév. 1983.
 11. FINOCCHIETTI C., *Studenti PVS. Tappa Europa*, in: *Universitas*, Anno IV, 1983 n. 9.
 12. FONDATION EUROPÉENNE DE LA CULTURE. INSTITUT DE L'EDUCATION. *L'évolution des effectifs d'étudiants et les politiques à leur égard: une comparaison internationale*, . Par Woessler de Panafieu, Jarousse et Smith. Paris, 1980.
 13. FONDAZIONE RUI. *Etude comparative sur les possibilités de formation et sur les conditions de vie des boursiers ressortissants des Etats ACP en formation dans les Etats membres de la Communauté*. Conclusions et recommandations. Rome, 1982.
 14. FRASER S.E., *Overseas students in Australia: Governmental policies and institutional programs; Comparative Education Review*, (Comparative and International Education Society, SUNY, Buffalo, New York), n. 2, 1984.
 15. GIESEKE L., *Discussion d'une politique des étudiants étrangers en République fédérale d'Allemagne* in: *Enseignement Supérieur en Europe*, Vol. VIII, n. 1, 1983.
 16. GOODWIN C.D. & NACHT M., *Absence of decision. Foreign students in American colleges and universities. A report on policy formation and the lack thereof*, New York, Institute of International Education, 1983.
 17. IMBERT J., *Les étudiants étrangers en France*, in: *Enseignement Supérieur en Europe*, vol. VI, 1981, n. 2.
 18. ISOPLAN. INSTITUT *Untersuchung zur Situation des Ausländerstudiums, zu Studienerfolg und -abbruch, Lebensverhältnisse und Rückkehrbereitschaft*, Erscheint voraussichtlich 1982.
 19. JAROUSSE J.P., SMITH A., WOESLER C.H., *Les étudiants étrangers: comparaison internationale des flux et des politiques 1960-1980*. Paris, Institut Européen d'Education et de Politique Sociale, 1982.
 20. JAROUSSE J.P., *Les étudiants étrangers en Belgique*, FEC, Institut de l'Education, Paris, 1980.
 21. KIMMINICH O., *Der Aufenthalt von Ausländern in der Bundesrepublik Deutschland*, Otto Benecke Stiftung (Hrsg.) Baden Baden 1980.
 22. KOTENKAR A., *Ausländische Studenten in der Bundesrepublik*, Stuttgart, 1980.
 23. KULTUSMINISTERKONFERENZ, *Zur Situation der ausländischen Studenten in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht*, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8.10.1981, Bonn 1981.
 24. LEE MOTOKO Y., et al., *Needs of Foreign Students from Developing Nations at U.S. Colleges and Universities*, Washington, 1981.
 25. LULAT Y.G.M., *International students and study-abroad programs: A select bibliography; Comparative Education Review*, (Comparative and International Education Society, SUNY, Buffalo, New York), n. 2, 1984.
 26. MARINO M.L., *La cooperazione internazionale Universitaria. Studenti Stranieri in Italia*, in: *Annali della Pubblica Istruzione*, Roma anno XXVIII, 1982, 6.
 27. MARINO M.L., *La mobilità universitaria*, in: *Universitas*, Anno IV, 1983, n. 8.
 28. MARINO M.L., *1982-83. Quanti gli studenti stranieri in Italia?*, in: *Universitas*, Anno V, 1984, n. 11.
 29. MINISTRY OF EDUCATION, *Information for students from abroad investigating the possibilities of admission to advanced studies in Denmark*. Copenhagen, 1981.
 30. PHILLIPS A., *British aid for overseas students*, London, World University Service, 1980.
 31. RAO G., LAKSHMANA, *Brain-drain and foreign students: A study of the attitudes and intentions of foreign students in Australia, the USA, Canada, and France*, New York, St. Martin's Press 1979.
 32. SMITH A., JAROUSSE J.P., WOESLER C., *Foreign Students: flows and policies in an international perspective*, European Cultural Foundation, Paris, 1981.
 33. STATE SCHOLARSHIP FOUNDATION. *Regulations of scholarships to foreign nationals for post-graduate studies in Greece leading to the doctoral degree*, Athens, 1980.
 34. WILLIAMS P., *The Overseas Student Question: Studies for a Policy*, London, Heinemann (for the Overseas Student Trust), 1981.
 35. WILLIAMS P., *A policy for Overseas Students. Analysis. Options. Proposals*. A study directed and written for the Overseas Students Trust. London, Overseas Students Trust, 1982.
 36. WINTER HEBRON C., *Étudiants du tiers monde dans une université européenne - Une étude de cas a newcastle upon tyne*, in: *Enseignement Supérieur en Europe*, Vol. IX, n. 1, 1984.
 37. WORLD UNIVERSITY SERVICE (WUS), *British aid for overseas students*. London, W.U.S., 1980.
 38. WORLD UNIVERSITY SERVICE (W.U.S.), *Overseas students: the dramatic decline*, London, W.U.S., 1981.
5. Presenza femminile nell'Università
Caratteristiche della presenza femminile; evoluzione storica; ostacoli alla parità.
1. VROUWEN EN HOGER ONDERWIJS, *Les femmes dans l'enseignement supérieur aux Pays-Bas*, Studiecentrum OTO, La Haye, 1980.
 2. DOSSIER: *La participation des femmes dans l'enseignement supérieur*, in: *Enseignement Supérieur en Europe*, vol. VI-1981, n. 3
 3. MacDONALD W., *Footprints of Kate Edger: a history of the New Zealand Federation of University Women, 1921-1981*. Auckland, N.Z., New Zealand Federation of University Women 1982.
 4. PERUN P.J. (Ed.) *The undergraduate woman: Issues on educational equity*. Lexington Mass., Lexington Books; Aldershot, Gower (distr.) 1982.
 5. PRATT J., & VAN DER STEEGE M., *Student grants and sex discrimination in Britain*, in: *Higher Education Review* (Tyrrol Burgess Associates, Ltd., Croydon), n. 1, 1982.
 6. RAAF C.R.F.M. de: *The technical University as a possible choice for girls*, in: *EUDISED R. & D. Bulletin*; 1981, n. 12. (in lingua olandese).
 7. RANDOUR M.L., STRASBURG G.L., LIPMAN BLUMEN J., *Women in Higher Education: trends in enrolment and degrees earned*, in: *Harvard Educational Review*, vol. 52, 1982, n. 2.
 8. RENDEL M., ETTORREE E.M., *Financial assistance for men and women students in education - pilot project*, in: *EUDISED R & D Bulletin*, 1981, n. 12.
 9. RUDD E., *A comparison between the results achieved by women and men studying for first degrees in British universities*; in: *Studies in Higher Education* (Carfax Publishing Company. Abingdon), n. 1, 1984.
 10. SCHMARSOW C., *Les femmes dans l'enseignement supérieur. Quelques informations sur la situation en République Fédérale d'Allemagne*, in: *Enseignement Supérieur en Europe*, vol. VI-1981 n. 4.
 11. TITTLE C., DENKER E., *Returning women students to higher education*, Eastburn, Praeger Special studies, Holt-Saunders.
6. Popolazione studentesca universitaria
Studi su aspetti quantitativi.
1. BURKE C.B., *American college populations*, New York, London; N.J. University Press 1982.

2. CERYCH L., COLTON S., *Summarising Recent Student Flows*, in: *European Journal of Education*, vol. 15, 1980, n. 1.
3. CERYCH L., COLTON S., JALLADE J.P., *Student flows and expenditure in Higher Education 1965-1979*. European Cultural Foundation, Amsterdam 1981.
4. EDWARDS E.G., *An analytical view of trends in student enrolments in Western Europe*, in: *Higher Education in Europe* (Unesco CEPES, Bucharest), n. 3, July/Sep 81.
5. MARINO M.L., *La popolazione studentesca Universitaria*, in: *Universitas*, anno III, 1982, n. 5.
6. MARINO M.L., *La popolazione studentesca Universitaria*, in: *Universitas*, Anno IV, 1983, n. 9.
7. ROBERGE P. *Les étudiants à temps partiel des universités québécoises. Synopsis des résultats d'une enquête*, Québec, Conseil des universités, 1982.
8. TEICHLER U. *Trends in higher education with respect to student population*, in: *Higher Education in Europe* (Unesco Cepes, Bucarest), n. 2, April-June 1980.
9. UNIVERSITY GRANTS COMMISSION Islamabad. *Students on student affairs. A report of a students study group on the role of students in the universities, held at Khanspur on September 1981*, 1981.
7. **Movimenti ed organismi studenteschi**
Storia ed attualità dei movimenti studenteschi; politiche degli studenti e delle loro organizzazioni.
 1. *The fragmented universities, (A study of students' life and politics at Nijmegen University Higher Education and Research in the Netherlands)* (Netherlands Universities Foundation for International Co-operation, The Hague), n. 3/4, 1979.
 2. ALTBACH P.G. (Ed.), *Student politics. Perspectives for the eighties*, Metuchen; New York; London, The Scarecrow Press, Inc. 1981.
 3. DOWNEY K. et al.: *Organizing for advocacy: building state student associations*, Washington, D.C., National Student Educational Fund, United States Student Association 1981.
 4. EAGAN E., *Class, culture, and the classroom: the student peace movement of the 1930*. Philadelphia, Temple University press 1981.
 5. FEIST M., *Die rechtliche Situation der Evangelischen Studentengemeinden: Textband*. Frankfurt/Main, Haag und Herchen, 1982. (La situazione giuridica delle comunità studentesche evangeliche).
 6. FERGUSON J.E., *Student Council Projects*. Reston, Virginia, The National Association of Secondary School Principals 1982.
 7. GALAT M. *Rola srodowiska akademickiego w ksztaltowaniu uczestnictwa studentow w kulturze*, *Role du milieu académique dans la préparation à la participation des étudiants dans la vie culturelle du pays*. In: *Dydaktyka szkoły wyżej*, Warszawa, n. 4, 1982. (in lingua polacca).
 8. GLADEN P. *Geschichte der studentischen Korporationsverbände*. Würzburg, Becker, 1981. (Storia delle associazioni corporative studentesche).
 9. INSTITUT FOR HOCHSCHULKUNDE; UNIVERSITÄT WÜRZBURG: *Studentenschaft und Korporationswesen an der Universität Würzburg 1582-1982*. Würzburg, 1982. (Gli studenti e la natura delle associazioni studentesche all'Università di Würzburg).
 10. MacDONALD W., *Footprints of Kate Edger; a history of the New Zealand Federation of University Women, 1921-1981*. Auckland, N.Z., New Zealand Federation of University Women 1982.
 11. MCGILL W. *The year of the monkey: revolt on campus, 1968-69*. New York, McGraw Hill, 1982.
 12. PARJANEN M., *Ylioppila radikalismi yhteiskunnallisena liikkeenä, sen syntymä ja kuolema* [The Rise and Fall of Student Radicalism as a Social Movement. Tampere, 1983, 143 p. (Research Reports, 1:1983). (in lingua finlandese e inglese).
 13. PATNAIK, SURENDRA KUMAR, *Student politics and voting behaviour, a case study of Jawaharlal Nehru University*, New Delhi, Concept, 1982.
 14. WEISS E. *El movimiento estudiantil en la República Federal de Alemania - México*, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad, 1983. (Pensamiento Universitario n. 61, marzo 1983).

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**

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 voglia 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 teatrale, 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.

Librerie presso le quali è disponibile la rivista «Universitas»

LAZIO

Paesi Nuovi
Piazza Montecitorio, 59/60,
00186 - Roma

Romana
Via dei Prefetti, 16
00186 - Roma

Esedra
Via Torino, 95
00184 - Roma

DER
Via delle Terme di Diocleziano
00185 - Roma

Internaz. Ed. Paoline
Via Conciliazione, 20
00193 - Roma

Ancora
Via Conciliazione, 63
00193 - Roma

Feltrinelli
Via Babuino, 41
00187 - Roma

Feltrinelli
Via Orlando, 83
00185 - Roma

Modernissima
Via Mercede, 43/45
00187 - Roma

Tombolini
Via IV Novembre, 146
00187 - Roma

Paravia
Piazza SS. Apostoli, 62/65
00195 - Roma

Godel
Via Poli, 46
00187 - Roma

Mondo Operaio
Via Tomacelli, 98
00186 - Roma

Rizzoli
Galleria Colonna 6
00187 - Roma

Adria
Via S. Caterina da Siena, 6
00186 - Roma

Dialogo
Via dei Serpenti, 73
00184 - Roma

Quattro Fontane
Via 4 Fontane, 20a
00184 - Roma

L'Asterisco
Via Duilio, 11
00192 - Roma

L'Asterisco
Via Silla, 111
00192 - Roma

Micozzi
Via G. Ferrari 39/41
00195 - Roma

Gremese
Via Cola di Rienzo, 136
00192 - Roma

Rinascita
Via Botteghe Oscure, 2
00186 - Roma

Uscita
Via Banchi Vecchi, 59
00186 - Roma

Risa
Via Lago Tana, 6
00199 - Roma

Arcadia
Via Priscilla, 91
00199 - Roma

De Miranda
Via Crescenzo, 38
00193 - Roma

Leoniana
Via Corridori, 28
00193 - Roma

Bonacci
Via P. Mercuri, 23
00193 - Roma

Croce
Via Solferino 7/A-B
00185 - Roma

Micene
Viale Europa, 270
00144 - Roma

Dei Congressi
Viale della Civiltà del Lavoro, 124
00144 - Roma

PIEMONTE

Book Store
Via S. Ottavio, 15
10124 - Torino

Coop. Libr. Milani
Via Perrone, 3
10122 - Torino

Feltrinelli
Piazza Castello, 9
10123 - Torino

Hellas
Via Bertola, 6
10121 - Torino

Petrini
Via Micca, 202
10122 - Torino

Stampatori Univ.
Via S. Ottavio, 8
10124 - Torino

Tajo
Via Duomo, 4
10064 - Pinerolo (TO)

Borelli
Corso Alfieri, 364
14100 - Asti

LIGURIA

Feltrinelli
Via Bensa, 32/R
16124 - Genova

VENETO

Comboniana
Galleria Mazzini
37100 - Verona

Rinascita
Corte Farina, 4
37100 - Verona

Pavanello
Via della Roggia, 16/3
45100 - Rovigo

Gall. Arte Sacra
Via del Santo, 127
35100 - Padova

Gregoriana
Via Arcivescovado, 33
35100 - Padova

Universitaria
Via 8 Febbraio
35100 - Padova

LIEF
B.go S. Lucia, 38
36100 - Vicenza

Fontego
Via S. Bartolomeo, 5361
30124 - Venezia

Cà Foscarina
Dorsoduro, 3246
30123 - Venezia

Canova
Via Panciera, 3/B
31100 - Treviso

FRIULI

Tarantola
Via V. Veneto, 20
33100 - Udine

Coop. B.go Aquileia
Via Aquileia, 53
33100 - Udine

Campedel
Piazza Martiri, 27/D
32100 - Belluno

TRENTINO-ALTO ADIGE

Artigianelli
Via S. Croce, 35
38100 - Trento

LOMBARDIA

Sapere
Piazza Vetra, 21
20123 - Milano

Calusca
Vicolo Calusca, 1
20123 - Milano

Di Via Tadino
Via Tadino, 18
20124 - Milano

Clesav
Via Celoria, 2
20133 - Milano

Feltrinelli Europa
Via S. Tecla, 5
20122 - Milano

Feltrinelli
Via Manzoni, 12
20121 - Milano

Corsia S. Carlo
Piazza S. Carlo, 1
20122 - Milano

Pirola
Via Cavallotti
20122 - Milano

Coop. Il Gabbiano
Via Pinamonte, 12/A
20059 - Vimercate (MI)

La Semente
Viale Giovanni XXIII
24100 - Bergamo

EMILIA-ROMAGNA

Berti
Via Garibaldi, 29
29100 - Piacenza

Fiaccadori
Via al Duomo, 8
43100 - Parma

Feltrinelli
Via della Repubblica, 2
43100 - Parma

Pellacini
Via Cavour, 1
43100 - Parma

Rinascita
Piazza Mazzini, 19
41012 - Carpi (MO)

Il Portico
Piazza Martiri, 33
41012 - Carpi (MO)

Rinascita
Via C. Battisti, 17
41100 - Modena
Nuova Rinascita
Via Crispi, 3
42100 - Reggio Emilia

Vecchia Reggio
Via Emilia S. Stefano, 2/F
42100 - Reggio Emilia

Feltrinelli
Piazza Ravennana, 1
40126 - Bologna

Nuovissima
Via Castiglione, 1
40124 - Bologna

Spazio Libri
Via del Turco, 2
44100 - Ferrara

Rinascita
Via XII Giugno, 14
44100 - Ravenna

Cappelli
Via Farini, 6
47100 - Forlì

Moderna di Ugolini
Corso Augusto, 36
47037 - Rimini (FO)

MARCHE

Campus
Via Rossini, 47 61100 - Pesaro

Fagnani
Corso Stamira, 23 60100 - Ancona

TOSCANA

Feltrinelli
Via Banchi di Sopra, 64
53100 - Siena

La Bancarella
Via Tellini, 19
57025 - Piombino (LI)

Rinascita
Via Alamanini, 39
50123 - Firenze

Feltrinelli
Via Cavour, 12
50129 - Firenze

Seeber
Via Tornabuoni, 68.R
50123 - Firenze

Fiorenza
Via della Madonna, 31
57100 - Livorno

Rinascita
Via Matteotti, 18
50019 - Sesto Fiorentino (FI)

Vallerini
Largo Pacinotti, 10
56100 - Pisa
Casalini Libri
Via B. Da Maiano, 3
50014 - Fiesole (FI)

UMBRIA

Carnevali
Via Mazzini, 12
06034 - Foligno (PG)

CAMPANIA

Guida
Via Port'alba, 20/23
80134 - Napoli

Guida 2
Via Merliani, 118
80129 - Napoli

Loffredo
Via Kerbaker, 19
80129 - Napoli

Treves
Via Toledo, 249
80134 - Napoli

Petrozziello
Via V. Emanuele, 5
83100 - Avellino

BASILICATA

Cifarelli
Piazza V. Veneto, 43
75100 - Matera

PUGLIA

Dante
Via Oberdan, 1
71100 - Foggia

Palmieri
Via Tringhese, 62
73100 - Lecce

Sorrenti
Via Andrea da Bari, 79
70121 - Bari

Adriatica
Piazza Arco di Trionfo, 7
73100 - Lecce

SICILIA

Obelix
Via della Zecca, 16
98100 - Messina

Aleph
Via di Marco, 24
90143 - Palermo

Minerva
Corso Italia, 19
95129 - Catania



«È tempo di concordia e di fantasia per ottimizzare quello che già c'è in termini di strutture e di uomini». Con questa sfida a puntare verso la trasformazione ottimale dello stile accademico si apre la rubrica «Il trimestre» dedicata, appunto, alla «qualità dello studio universitario». Una migliore didattica, dunque, perché gli studenti possano diventare, da utenti (o, peggio, «clienti») dell'istituzione, i suoi reali protagonisti.

Perché ciò avvenga, però, è necessario, fra l'altro, rinsaldare il legame tra università ed organi di gestione del diritto allo studio: una corretta politica non può in effetti esaurirsi negli aiuti fondamentali (presalario, mense, pensionati), appannaggio di pochi, senza allo stesso tempo garantire per l'intero corpo studentesco il diritto di imparare, fornendo o promuovendo anche le iniziative culturali e ricreative.

Dopo l'analisi delle linee di sviluppo (o, meglio, di non sviluppo) del sistema italiano del diritto allo studio, ecco allora aprirsi, praticabili, le strade alternative.

Come paradigma concreto di un'attività accademica qualitativamente intensa, dove al modello educativo tutoriale si unisce un clima a dimensione d'uomo, UNIVERSITAS propone un breve viaggio nel mondo dei collegi. In un ambiente, come questo degli anni ottanta, provato dal «malessere della maturità» sopravvenuto a quello, sessantottesco, della crescita, essi paiono ancora rispondere ad esigenze vecchie e nuove del vissuto studentesco e dell'intorno socioprodotivo. Lo confermano, dal fronte USA (progetto PRIUS), due «exchange-students» della Vecchia Europa, alle prese con informalità, sani pragmatismi e disattese del perfettibile sistema americano.

Con la «presenza femminile nelle università» (e in alcuni paesi si è già passati dalla parità al sorpasso) entriamo nel mondo delle cifre: lo stesso che ci viene prospettato dai dati aggiornati dell'università italiana alle soglie dell'84-'85.

La ricerca negli enti pubblici (un problema anche organizzativo tutto da risolvere); i musei universitari, Bologna in prima linea, come laboratorio di indagine e di didattica: lo stimolo ad innovare ed a raccogliere le eredità del passato riappare — emblema di una delle linee-guida della rivista — come compito primario per la cultura del paese.

Mentre il «Dibattito» ripropone il mito-realtà («evanescente» o «responsabile»?) della partecipazione politica, quale emerge dalle opinioni di esponenti di partito e di movimenti giovanili, la figura del professionista — prodotto finale del curriculum — si staglia da altri spazi: come in «Ingegnere per il 2000» o nell'intervento sull'«Etica del prof.». Al rigore scientifico — non è superfluo ricordarlo — deve accostarsi, inscindibile, il rigore morale.

L'angolo dell'attività parlamentare è dedicato allo stato giuridico dello studente e al DPR del 19 luglio 1984; la «dimensione mondo», ancora una volta, ospita un contributo sulla cooperazione interuniversitaria con i paesi emergenti, secondo il taglio — tipicamente linguistico ed intellettuale — della cultura francese.