

UNIVERSITAS

STUDI E DOCUMENTAZIONE DI VITA UNIVERSITARIA

18

Anno VI
ottobre-dicembre 1985
Fratelli Palombi Editori

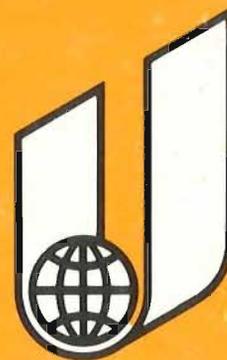
La 382 cinque anni dopo

*Berlinguer / Tedeschini Lalli / Faranda / Blasi /
Usberti / Nonis / Lombardi / Sarti / Pedini / Valitutti*

Cooperazione Europa-PVS: il Colloquio Internazionale di Trieste

Finocchietti / Documento conclusivo / Urbani

*L'efficienza didattica delle sedi universitarie
La situazione attuale delle università in Spagna
Censimento dei mezzi di calcolo*





Periodico associato all'Uspi
Unione stampa periodica Italiana

Comitato scientifico

Il Ministro della Pubblica Istruzione
Sen. Franca FALCUCCI

Il Presidente della Conferenza Permanente
dei Rettori Italiani
Prof. Vincenzo BUONOCORE

Il Presidente dell'Associazione Internazionale delle
Università (AIU)
Prof. Justin THORENS

Il Presidente della Conferenza Permanente
dei Rettori delle Università Europee (CRE)
Prof. Carmine Alfredo ROMANZI

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
Min. Bartolomeo ATTOLICO

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 BÖNING

Il vice-President dell'Università
della California, Berkeley
Prof. William B. FRETTER

Il Presidente dell'Accademia Nazionale
dei Lincei
Prof. Francesco GABRIELI

Il Presidente del Consiglio Nazionale
delle Ricerche
Prof. Luigi ROSSI BERNARDI

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

Segretaria di redazione

Sabina Addamiano

Direzione/Redazione/Pubblicità

EDIUN COOPERGION soc. coop. a r.l.
Via Atto Tigri, 5 - 00197 Roma
Tel. 06/805390-804341
c/c postale n. 47386008

Abbonamenti

ORGANIZZAZIONE RAB s.r.l.
Casella postale 30101
00100 ROMA 47
Tel. 06/6381177-632595
c/c postale n. 78169000

Prezzo di un numero in Italia: L. 10.000
Prezzo di un numero all'estero: L. 16.000
Arretrati il doppio
Abbonamento annuale (4 numeri):
Italia: L. 36.000 — estero: L. 60.000

Editore e stampa

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

Registrazione Tribunale di Roma n. 300
del 6 settembre 1982

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

*La rivista non assume responsabilità
delle opinioni espresse dagli autori*

SOMMARIO

L'università di Siena: storia e immagini 2

IL TRIMESTRE / La 382 cinque anni dopo

Docenti oggi
di Luigi Berlinguer 6

La sperimentazione a metà cammino
di Biancamaria Tedeschini Lalli 9

Ricerca scientifica: un bilancio in prospettiva
di Francesco Faranda 12

A proposito di dottorato
di Paolo Blasi 15

I problemi di gestione amministrativa
di Gian Paolo Usberti 20

Apertura internazionale
di Pietro Giacomo Nonis 23

Via alla «riforma della riforma»
di Emanuele Lombardi 29

Interventi degli ex ministri della Pubblica Istruzione
Adolfo Sarti, Mario Pedini e Salvatore Valitutti

NOTE ITALIANE

L'efficienza didattica delle sedi universitarie
di Alberto Niccoli 37

A proposito delle università decentrate: «piccolo è bello»?
di P.G.P. 44

DIMENSIONE MONDO

La situazione attuale delle università in Spagna
di Julio R. Villanueva 45

RASSEGNA

Polonia/con la legge di luglio, università più «normalizzate» 51

Francia/Un nuovo diploma per una élite 52

ORGANISMI INTERNAZIONALI

CEE/Diritto di stabilimento e libera prestazione dei servizi da parte delle ostetriche - UNESCO/

CEPES/Seminario internazionale in Svezia - CSCE/Concluso il Forum culturale di Budapest 54

LA COOPERAZIONE UNIVERSITARIA

Un punto di «non ritorno»
di Giovanni Finocchietti 55

Documento conclusivo del Colloquio Internazionale di Trieste 59

Tre giorni di lavoro
di Leonardo Urbani 65

L'ANGOLO DELLE RICERCHE

Censimento dei mezzi di calcolo
di Paolo Maurenzig 70

CRONACHE CONGRESSUALI

L'orientamento universitario: secondo round
di Teresa Pellegrini Cammarano 76

Friburgo: Università ed economia di mercato
di Maria Luisa Marino 79

ATTIVITÀ PARLAMENTARE E AMMINISTRATIVA/DOCUMENTAZIONE

Legge 9 dicembre 1985, n. 705 81

Quarta di copertina a cura di Tiziana Sabuzi Giuliani

L'università di Siena: storia e immagini

Le origini dello Studio senese coincidono con il rinnovamento del pensiero scientifico ed il miglioramento delle condizioni politico-economiche della città, occorsi al principio del secolo XI, che contribuiscono a formare l'ambiente, dove svolgono la loro attività le due più importanti scuole speciali cittadine; quella notarile, fiorente sin dal secolo X, e quella capitolare, la cui origine si confonde con le origini stesse dal Capitolo della cattedrale e della cui organizzazione abbiamo notizia sin dal 1056.

Lo Studio, originatosi dalla fusione delle scuole preesistenti è già attivo nella prima metà del secolo XIII, viene mantenuto a spese del pubblico erario ed offre ai lettori ed agli scolari immunità e diritti propri di una istituzione dipendente e sostenuta dal Comune. Del 1240 è infatti la prima notizia relativa a maestri e discepoli, contenuta nell'ordine dato dal podestà di detrarre dalle future tassazioni degli osti e degli albergatori le somme che questi hanno anticipato al Comune per gli affitti delle scuole e per gli stipendi dei lettori, tra i quali troviamo due studiosi famosi nel loro tempo; Tebaldo, grammatico, e Giovanni Mordente, medico-fisico.

Appartengono a questo periodo i tentativi per ottenere per lo Studio una conferma imperiale o pontificia. Quella imperiale viene concessa da Federico II, tramite il figlio di lui Federico d'Antiochia, nel 1248, quando Siena costituisce per l'Impero uno dei più validi aiuti nella lotta contro il guelfismo toscano. Quanto ai pontefici, due documenti vaticani del 1252 ci fanno conoscere i privilegi concessi da Innocenzo IV a maestri e discepoli.

Un impulso vigoroso si ha nel 1321, a seguito della migrazione dei lettori e degli scolari dall'Università di Bologna a quella di Siena. La vastità di tale emigrazione è documentata da tutte le fonti senesi, insieme all'entità delle somme che il Comune impiega per trovare alloggi e scuole, per il trasporto dei bagagli e dei libri e per gli stipendi, veramente elevati, dei lettori, tra cui Federico Petrucci e Giovanni Pagliaresi, Cino da Pistoia e Paolo Lazzari, Dino del Garbo e Braccino da Pistoia. Ma l'enorme sforzo finanziario dei Senesi non può essere sostenuto troppo a lungo; tornano a Bologna la maggior parte dei maestri e dei discepoli, ma non per questo lo Studio decade; il medico fiorentino Dino del Garbo, il poeta e giurista Cino da Pistoia, l'insigne giurista Baldo degli Ubaldi, il «monarca delle leggi» Cristoforo Castiglione fanno dello Studio senese un centro di attrazione a cui accorrono in gran numero gli scolari, prevalentemente stranieri, tra cui numerosi i tedeschi e, in seguito, gli spagnoli, i portoghesi, i borgognoni e perfino i bosniaci.

Nel 1357 Carlo IV concede allo Studio il riconoscimento di Studio generale e crea la facoltà teologica. I pontefici Gregorio XII e Pio II, l'im-

peratore Sigismondo confermano ed aumentano le concessioni dei loro antecessori, mentre lo Studio trova la propria sede nell'antica Casa della Misericordia, cambiata in Domus Sapientiae.

Lo Studio prosegue la sua vita e la sua attività sino alla caduta della repubblica, alla metà del secolo XVI, alternando periodi di grande splendore a periodi di decadenza, causati specialmente dalle pestilenze e dalle condizioni politiche del Comune.

Superata la crisi susseguente alla caduta del regime repubblicano, lo Studio seguita a vivere e prosperare per le cure dei granduchi medicei e di quelli lorennesi; Sisto V ne rinnova i privilegi. Il turbine degli avvenimenti della fine del secolo XVIII si ripercuote sensibilmente sull'attività dello Studio. Sospeso per ordine del Concistoro nel 1799, riaperto dalle autorità repubblicane francesi, chiuso nuovamente dal governo provvisorio, riprende la sua attività alla fine dell'anno 1800, godendo di breve e prospera vita durante il dominio borbonico. Annessa, il 31 dicembre 1808, la Toscana all'Impero napoleonico, l'Università viene soppressa. Avvenuta la restaurazione, lo Studio, trasferito dalla Casa della Sapienza nella sede attuale, riprende la sua vita con nuova organizzazione.

Dalla riforma del 1840 ha inizio un periodo incerto e difficoltoso, a cui non sono estranee ragioni finanziarie e cause politiche. Maestri e scolari, riuniti nel battaglione universitario toscano, accorrono sui campi di battaglia di Lombardi nella primavera del 1848, ma tale prova di patriottismo non può tornare gradita al nuovamente restaurato governo granducale che, nel 1851, riunisce in un'unica Università generale gli Studi pisano e senese. Dopo la caduta del governo granducale, avvenuta il 27 aprile 1859, il governo provvisorio ripristina l'Università senese con due sole facoltà, Legge e Medicina; nel 1872, per ragioni politiche, viene soppressa anche giuridicamente quella di Teologia. Avvenuta poi l'annessione della Toscana al nuovo Regno d'Italia, l'Università, a seguito delle leggi Casati e Matteucci, viene compresa tra quelle di secondo grado e tale rimane sino al 1887.

Le difficoltà finanziarie e giuridiche conseguenti a tali riforme, in parte superate mediante la creazione di un Consorzio universitario cui partecipano con spontaneo entusiasmo tutti gli enti cittadini, non produssero però soste nell'attività didattica, scientifica ed organizzativa dello Studio.

Nel 1902 il Circolo giuridico fu trasformato in Seminario; nel 1907 la Scuola di Farmacia fu autorizzata a rilasciare la laurea in Chimica e Farmacia; nel 1913 si poté provvedere all'ampliamento del palazzo universitario.

Durante la prima guerra mondiale, fu istituito a Siena un Corso di lingua e cultura italiana per



stranieri, che fu inaugurato il 1° agosto 1917. Nell'inquieto clima del dopoguerra la situazione economica dell'Università divenne alquanto precaria e si temette di nuovo per la sua integrità. Giunse però nel 1923 la «legge Gentile», che impose alle università più piccole e più deboli di trovare i mezzi per il loro mantenimento, e a Siena fu subito costituito un Comitato che studiò il progetto di una convenzione. Questa fu definitivamente approvata nel novembre del 1924 e stabilì una larga partecipazione di enti e associazioni locali al mantenimento dell'Università.

Durante il ventennio fascista insegnarono a Siena molti illustri docenti, fra cui Carlo Gama, Achille Sclavo e Giuseppe Petragnani nella facoltà medica e Guido Zanobini, Mario Bracci, Felice Battaglia, Giorgio La Pira, Alberto Bartolino, Norberto Bobbio nella facoltà giuridica.

Nel periodo fra le due guerre, l'Università senese ospitò molte istituzioni culturali e ne favorì le iniziative: si ricordano, ad esempio, l'Accademia musicale Chigiana, la «Cattedra Cateriniana» — che curò gli studi su Santa Caterina pubblicando anche pregevoli opere — gli «Amici dell'Università». Anche gli studi, tuttavia, risentirono del pesante clima creato dalla dittatura fascista e già intorno al 1930 il tempo in cui Carlo Rosselli, laureatosi a Siena nel 1923, poteva discutere una tesi sui sindacati operai, sembrava molto più lontano di quanto non apparisse dal computo degli anni.

Nel luglio del '44 fu liberata e il palazzo universitario fu temporaneamente occupato dal governo militare alleato. L'inaugurazione dell'anno accademico 1944-45 fu tenuta in una sala del Palazzo comunale e, nell'orazione ufficiale, il nuovo Rettore ricordò, insieme con Carlo Rosselli, tre studenti partigiani caduti: Luigi Carletti, Franco Tiberi Venturucci e Vittorio Labate.

Dopo la tempesta della guerra, la vita universitaria riprese a pieno ritmo: gli iscritti aumentarono sempre più fino a superare nel 1949 il migliaio; fu ricostituito nello stesso anno il corso di laurea in Scienze politiche, soppresso nel 1944; fu costruita la nuova Clinica pediatrica; si progettò il nuovo Policlinico sotto l'illuminata guida del Rettore Mario Bracci.

In questi ultimi anni l'Ateneo senese ha visto svilupparsi ed accrescersi le proprie istituzioni: la Facoltà di Scienze matematiche, fisiche e naturali (1965) con cinque corsi di laurea; la Facoltà di Scienze economiche e bancarie con tre corsi di laurea; la Facoltà di Magistero (1969) con sede in Arezzo, completa di tre corsi di laurea e di un corso di diploma; la Facoltà di Lettere e Filosofia (1970) con tre corsi di laurea; il corso di laurea in Chimica e Tecnologia farmaceutiche nella Facoltà di Farmacia (1970); il corso di laurea in Odontoiatria e protesi dentaria nella Facoltà di Medicina (1980); sette Scuole speciali, due Scuole, trenta Scuole di specializzazione post-lauream.

Gli studenti sono saliti a 12.000 circa.

Notevole lo sviluppo edilizio grazie ai cospicui contributi concessi dai Ministeri della Pubblica Istruzione e dei Lavori Pubblici: sono state acquistate o locate nuove sedi per le Facoltà di Giurisprudenza, Scienze economiche e bancarie, Scienze matematiche, fisiche e naturali, Lettere, Magistero; edifici secolari di notevole valore storico e artistico sono stati restaurati e destinati ad attività di studio o di ricerca.

Il Policlinico universitario del quale sono già stati costruiti 350.000 mc è ormai una realtà ed ospita il 70% dei reparti ospedalieri cittadini. Si stanno avviando a soluzione ulteriori realizzazioni edilizie in favore delle Facoltà di Magistero, di Scienze matematiche, fisiche e naturali e Farmacia.

Nell'ambito della sperimentazione didattica ed organizzativa avviata dal DPR 382/80, già tredici Dipartimenti sono stati costituiti e funzionano ormai da tre anni; altri sono in via di costituzione.

Notevole l'attività di ricerca cui danno contributo quindici centri di ricerca recentemente costituiti.

(Foto a pag. 3) La sede del Rettorato dell'Università degli Studi di Siena. Il palazzo, oltre a vari uffici, ospita il Dipartimento Farmaco-Chimico-Tecnologico e gli Istituti fisici.

(Foto a pag. 8) Il chiostro dell'ex convento di San Francesco, adibito oggi a sede della Facoltà di Giurisprudenza e Scienze economiche e bancarie.

(Foto a pag. 19) Il nuovo Policlinico Universitario di Siena: iniziato nel 1970 ospita già — nei suoi 350.000 mc — il 70% dei reparti ospedalieri della città. Sulla destra si intravede la costruzione del 3° lotto a completamento dell'opera.

(Foto a pag. 22) L'ingresso del Centro Didattico del nuovo Policlinico. Il centro consta di 65.000 mc che ospitano 1.500 posti per aule di lezione, biblioteca oltre agli Istituti di Medicina legale, Anatomia patologica, Farmacologia e Fisica medica, ed alcuni Centri di ricerca interuniversitari.

(Foto a pag. 28) La cripta della Basilica di San Francesco, recentemente restaurata ed adibita ad emeroteca delle Facoltà di Giurisprudenza e Scienze economiche e bancarie.

(Foto a pag. 43) L'atrio del Rettorato dell'Università con il monumento ai caduti nelle battaglie di Curtatone e Montanara.

(Foto a pag. 50) La Certosa di Pontignano: una delle celle riservate un tempo ai monaci eremiti.

(Foto a pag. 58) Il palazzo detto di San Galgano, costruito nel 1474, recentemente restaurato ed adibito a sede della Facoltà di Lettere.

(Foto a pag. 75) La biblioteca degli Istituti chimici.

(Foto a pag. 78) L'antica Certosa di Pontignano, acquistata nel 1960 dall'Università ed adibita a Collegio Universitario intestato alla memoria del Giudice Costituzionale Mario Bracci. Oggi è adibita a foresteria dell'Università.

(Foto a pag. 86) Il palazzo detto del Capitano del Popolo. Adiacente a Piazza del Duomo il palazzo, di proprietà del Monte dei Paschi di Siena, è oggi sede del Dipartimento di Matematica.

Il trimestre / La 382 cinque anni dopo

La 382 a cinque anni di distanza: ovvero il punto sull'attuazione di una normativa che — a prescindere da qualsiasi valutazione di merito — ha in ogni caso costituito una tappa miliare per l'università italiana.

Per identificare, e commentare in margine, le trasformazioni indotte, i nodi da sciogliere, gli impulsi comunque attivati da una delle leggi più discusse della storia legislativa italiana, Universitas ha interpellato significative personalità del mondo politico; seguono le analisi «sul campo» — firmate da autorevoli protagonisti della vita universitaria — degli elementi strutturali maggiormente innovati dalla 382: il corpo docente, i dipartimenti e la sperimentazione organizzativa e didattica, la componente gestionale e quella della ricerca, il «dottorato», le aperture internazionali della cooperazione interuniversitaria. Per concludere tra cronaca e progetto il bilancio d'insieme, intervengono tre dei maggiori testimoni della formulazione e dei retroscena del varo della legge. Si tratta degli ex ministri della Pubblica Istruzione on. Adolfo Sarti, sen. Mario Pedini, sen. Salvatore Valitutti. Anche essi non si limitano ad evocare ricordi personali e opinioni né ad esprimere un giudizio sullo stato attuativo della riforma, ma ne prospettano e anticipano evoluzioni e modifiche.

È questo, in effetti, il senso ultimo del dibattito a più voci proposto dalla rubrica: sottolineare il significato di un provvedimento che ha colmato, pur con le sue lacune e i suoi lati deboli, uno scoraggiante vuoto legislativo che aveva congelato (o, per altri versi, gettato allo sbaraglio) l'università italiana, senza entrare nei toni opposti della polemica o dell'elogio, e considerarlo non come una tappa finale, ma come un momento di capitale importanza, suscettibile di ulteriori sviluppi. L'iter della riforma non è ancora chiuso.



Docenti oggi

di Luigi Berlinguer
Rettore dell'Università di Siena

La fase espansiva

Le brevi note che seguono affrontano solo parzialmente la questione della condizione attuale dei docenti universitari e vanno lette non come un'analisi sistematica ma come spunti per un nuovo intervento sulla materia.

Mi pare che si sia ormai chiusa la *fase espansiva* dell'università italiana e del suo corpo docente. L'espansione è stata rilevante e caotica: non si dimentichi che negli anni Sessanta il numero dei professori di ruolo era ancora attestato intorno ai tremila, non esistevano gli associati, e relativamente poco numerosi erano gli assistenti.

Nel frattempo la popolazione studentesca era cresciuta enormemente e si avviava a toccare il milione.

L'*adeguamento del numero dei docenti*, è stato un passaggio obbligato: chi ha lungamente osteggiato quel processo difendeva nostalgicamente posizioni

irragionevoli. Ed era probabilmente obbligata anche l'articolazione interna del corpo insegnante in tre livelli, che si sta rivelando naturale ed insopprimibile, a condizione che se ne individuino correttamente i ruoli e le rispettive configurazioni. Ad ogni buon conto, quella fase espansiva si è ormai chiusa. Ora non si può che procedere attuando una politica di sviluppo organico e programmato, mediamente attestato su valori numerici di poco superiori al normale turn-over e rinvigorito da un razionale e controllato afflusso di nuove energie. A questo punto è bene che le esigenze scientifiche tornino ad essere prevalenti.

Dico «tornino», perché così non è stato nel corso della fase espansiva, nella quale lo sviluppo è stato caratterizzato dal disordine e dettato essenzialmente da esigenze «didattico-formative»: l'aumento del numero dei docenti è stato infatti determinato prevalentemente dal boom

Dopo la fase dell'espansione e dell'eccezionalità, quella dell'assestamento: tornano in evidenza le esigenze scientifico-qualitative, l'insofferenza alla rigidità del sistema e anche la dimensione positiva della «precarietà».

studentesco. Non si può certo dire che si sia seguita la logica di una graduale e progressiva promozione degli studiosi occupatamente scolmata per tappe tenendo conto del ritmo di crescita dell'offerta scientifica, e determinando di volta in volta i livelli quantitativi sulla base dell'esistenza di personale ormai maturo.

Al contrario, si è proceduto con i maxi-concorsi, le maxi-idoneità, le sanatorie e la tutela di chi «era già dentro», in sintonia con le forme di reclutamento / stabilizzazione adottate in molti altri settori della vita pubblica (e prescindendo dal fatto che il settore congenitamente meno indicato per sanatorie ed automatismi è quello scientifico). I risultati sono sotto gli occhi di tutti, ed è inutile piangere sul latte versato: abbiamo un'università di massa, è giusto e inevitabile che sia così, ed ora dobbiamo lavorare entro un quadro di questo genere.

Scontiamo pertanto che anche

nelle nostre università vi sia un'eterogeneità di livelli scientifici fra docenti di uguale status, come del resto avviene anche in paesi più avanzati del nostro. Prendiamone atto e muoviamoci di conseguenza, per affermare la necessità di una disciplina flessibile e realistica, incentivante, che accordi relative autonomie alle singole sedi di ateneo, lungo il duplice binario di sostenere energeticamente i punti di eccellenza e di consentire però a tutti di lavorare e produrre. È impossibile cioè, pretendere una qualificazione omogenea; ma è improvido guardare soltanto gli aspetti di vera qualità, che pure vanno incoraggiati, tutelati, sviluppati.

In questo senso l'articolazione della docenza in diversi livelli è ormai apparsa più funzionale dell'ipotesi del «docente unico», ventilata in un'altra stagione politica. L'idea di istituire un ruolo di seconda fascia sembra tutto sommato da conservare, a condizione però che essa sia intesa come livello di diversa maturazione scientifica rispetto alla prima: in effetti così è, in prevalenza, in quasi tutte le facoltà, visto che, per converso, agli effetti didattici il professore associato tiene corso ed ha piena responsabilità di insegnamento quanto il professore ordinario. Fa eccezione la facoltà di Medicina, in cui gli associati sono quasi sempre soltanto aiuti col nome di professori: ma — come ben si sa — quella facoltà costituisce un caso a sé, e presenta oggettive difficoltà ad uniformarsi all'intera disciplina universitaria, proprio per l'attività di assistenza sanitaria che è chiamata a svolgere; e sarebbe tempo che l'autorità politica ne prendesse atto, introducendo nell'ordinamento le necessarie differenziazioni (anche radicali) rispetto al resto delle facoltà.

Il livello della rigidità

Un altro grave limite della politica fin qui perseguita in tema di docenti va ormai tempestivamente eliminato: *la rigidità degli ordinamenti*, la loro eccessi-

va uniformità, che nella fase espansiva ha particolarmente mostrato la corda.

Né sono valse le norme di sperimentazione introdotte con il DPR 382/1980 ad attenuare quei difetti, anche perché il ricorso alle possibilità di regolamentazione autonoma da esso offerte è timido e limitato.

La polverizzazione-moltiplicazione delle sotto-materie, la difficile mobilità del docente, la titolarità rigida di etichette disciplinari talvolta fittizie — facilmente superabili con la determinazione ad ambiti ragionevolmente ampi e con un flessibilità didattica programmata — hanno toccato ormai punte grottesche. Come pure l'eccesso di accentramento nelle modalità di reclutamento da parte di commissioni nazionali ha finito per complicare e creare situazioni totalmente ingovernabili, che vengono risolte con le *fictiones* delle supplenze, o lasciando vuoti didattici gravissimi.

Di tutto questo va salvata l'acquisizione più valida: la *necessità di una valutazione scientifica a livello nazionale delle qualità dello studioso*, valutazione che localmente è impossibile realizzare. Anzi, un tale meccanismo andrebbe rafforzato, riducendo il peso negativo esercitato dallo *ius loci* nei concorsi. Tuttavia, occorre aprire una dinamica in cui alle sedi, alle facoltà ed ai dipartimenti venga lasciata una qualche possibilità nel processo di reclutamento dei docenti, soprattutto nei momenti in cui si aprono i vuoti e la rigidità attuale ingenera paralisi. E qui mi si permetta una considerazione che potrei definire quasi blasfema: è stato un errore abolire il principio di una certa «precarietà» nella funzione docente universitaria. Trovo, al contrario, che la specificità di questa funzione contrasti con l'eccessiva stabilità, almeno iniziale, che caratterizza altre professioni. A maggior ragione si può affermare questo, oggi, quando per tutto il pubblico impiego si parla di flessibilità, di part-time, di riduzione dei vincoli del posto di ruolo; e soprattutto se ne parla insistentemente per l'alta dirigenza statale.

I margini di «precarietà» mi pare vadano aumentati, e conservati soprattutto (ma non solo) nella prima fase formativa dello studioso: nei primi passi in cui si sperimenta la vocazione scientifica giovanile, e poi anche nell'acquisito status ufficiale di apprendista-studioso; e ciò per consentire vie diverse di accesso e per non irrigidire un meccanismo delicatissimo e complesso come quello del reclutamento degli studiosi.

Il ripristino della «routine»

Terminata — come si è detto — la fase espansiva, una misura si è ormai resa indispensabile ed urgente: la *fine dello stato di eccezionalità ed emergenza che ha finora caratterizzato i concorsi universitari*, ed il ripristino del meccanismo di allargamento della base di quella piramide che costituisce la docenza.

La comunità scientifica non può più vivere nell'incertezza, non può attendere un lustro e più che vengano banditi i concorsi, non può restare incerta se ci saranno o meno i nuovi posti di ricercatore, se le nuove borse di dottorato di ricerca arriveranno, e quando. Nel mondo della scienza la preparazione di uno studioso, le sue diverse tappe concorsuali, hanno sempre tempi medi e lunghi, che i giovani ed i meno giovani programmano al momento di predisporre le tappe della propria biografia scientifica e dell'attività di ricerca. È indispensabile, quindi, che si ripristinino ormai scadenze periodiche certe, che si restituisca regolarità fisiologica — programmata — a queste scadenze, che il numero dei posti in palio sia quello dettato dal turn-over e dalla programmazione di sviluppo, oggi inevitabilmente ridotto proprio per la fine della fase massicciamente espansiva. È tempo, cioè, che quello in atto sia l'ultimo maxiconcorso, e che si proceda ormai con prove assai più ridotte nel numero dei posti, ma assai più frequenti nella periodicità. Quanto alle dimensioni della base della piramide, è opinione

comune che un punto rivitalizzante dell'intero organismo possa essere offerto dal *ripristino più ampio e più regolare dei posti di ricercatore*, e dalla creazione di diverse forme di avviamento agli studi. Può sembrare inverosimile, ma si è sostenuto che in molti casi è più difficile oggi un concorso per ricercatore o associato (posti «liberi») che non un concorso a cattedra. In termini relativi e fatte le debite proporzioni, la cosa non è lontana dal vero.

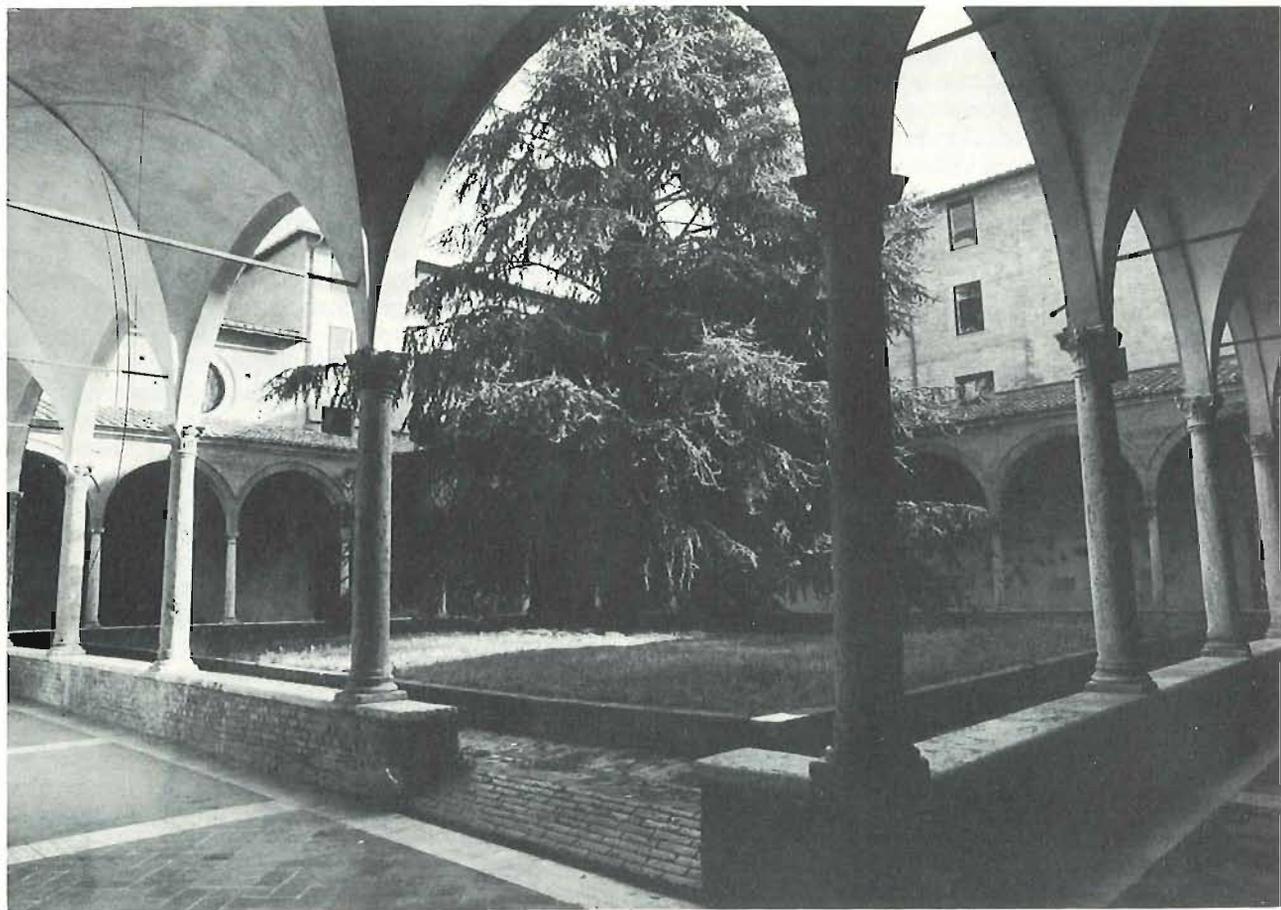
Vorrei concludere con due osservazioni *a latere*, che tuttavia giudico di un certo rilievo. Innanzitutto vorrei ribadire che sulla condizione del docente influisce in misura determinante il numero e la qualità dei collaboratori tecnici ed amministrativi. L'attuale situazione, così

carente ed arcaica, riduce sensibilmente la produttività scientifica e didattica dei docenti, e ne limita la razionalizzazione del lavoro, influenzando sulla fisiologia stessa dello studioso in Italia.

No al burocratismo, sì all'autogoverno

Infine, bisogna non trascurare un'altra peculiarità dell'Europa continentale, che ci distingue dalle università anglosassoni, nelle quali una quota assai rilevante dell'attività di autogoverno è svolta dai *boards*, organi di amministrazione non interni al corpo docente. In Italia non è così: i docenti sono essi stessi in larga misura anche amministratori, e sono ormai oberati da

un'ingente attività di autogoverno e di gestione, impegnati in compiti politico-accademici non solo ineludibili ma assai assorbenti. È sbagliato denigrare questa attività considerandola soltanto un puro esercizio di potere, anche se non mancano elementi degenerativi di questa natura. Certamente, vanno semplificati gli organi, le procedure, le funzioni, ma l'autogoverno è necessario, e comporta funzioni ineliminabili e insostituibili: occorre pertanto che l'intera materia vada riesaminata, per incoraggiare e sostenere chi è investito di tali funzioni, evitando che venga soffocato da burocratismi ed inutili prestazioni, e mirando invece a disciplinarne meglio gli ambiti, favorire il ricambio, allargare e rendere più efficiente la democrazia universitaria.





La sperimentazione a metà cammino

di **Blancamaria Tedeschini Lalli**

Presidente CAS dell'Università di Roma I «La Sapienza»

La sperimentazione è a mezza strada, si dice. Per qualcuno — e con buone argomentazioni — la sperimentazione è invece appena cominciata, per altri — in ragione di considerazioni legalistico-formali — è addirittura finita; saremmo già all'epoca dei bilanci definitivi. I giudizi si incrociano con tanta maggiore perentorietà quanto più siano distanti da una precisa ricostruzione o citazione dei dati di partenza e di arrivo, e tanto meno siano espliciti o esplicitabili i parametri sulla cui base il giudizio viene emesso.

Come sempre quando ci si confina entro formule, l'orientamento diviene molto difficile, e addirittura impossibile un corretto dialogo tra posizioni che è giusto siano diverse, ma sarebbe corretto fossero raffrontabili.

Limiterò dunque le mie considerazioni su questo «mezzo del cammino» ad un terreno sperimentale delimitato e verificabile, quello dell'Università di Roma I «La Sapienza», e ad un preciso angolo di visuale, quello

della Commissione di Ateneo per la sperimentazione organizzativa e didattica.

Un modello da riesaminare

Per noi i dati di base presentano, almeno in certi termini, un quadro sufficientemente indicativo: una larghissima parte dell'ateneo è dipartimentalizzata. Siamo in condizioni di fare, ed in effetti stiamo già conducendo, una prima verifica.

E tuttavia un'occhiata meno distratta ai termini in cui la verifica stessa si presenta fa capire come questa fase sia di rara delicatezza — probabilmente non meno complessa di quella relativa alla promozione e coordinamento delle proposte di sperimentazione organizzativa.

Al tempo furono scientemente assunte alcune linee politiche che oggi, esse stesse, chiedono verifica; in primo luogo l'aver ipotizzato per un ateneo grande e variato come quello romano un modello organizzativo aperto

Il punto sulle innovazioni della didattica da un osservatorio sperimentale ben definito: l'Università di Roma «La Sapienza».

e non chiuso, un modello dipartimentale misto e non univoco. Megadipartimenti accanto a dipartimenti di più modeste dimensioni in termini di numeri e di risorse, dipartimenti tematici accanto a dipartimenti disciplinari, etc.

Una posizione che, a mio personale parere, si è fin qui dimostrata vincente, permettendo un dialogo tra settori e tradizioni didattiche e scientifiche diverse che non avrebbe altrimenti mai potuto nemmeno avere inizio, e consentendo a tutti i settori dell'ateneo che lo avessero voluto, e non solo ad alcuni, di formare aggregazioni significative al fine primario (per i singoli come per la collettività) della *programmazione* della ricerca.

Tuttavia è questo un modello che oggi va riesaminato alla matura luce dei fatti e consapevolmente superato, o — ed è questo sempre il mio personale parere — altrettanto consapevolmente *ribadito, riesplicitato, ridisegnato*.

Verso una «cultura della sperimentazione»

Prima di questo, tuttavia, occorrerà dare un'occhiata, non troppo superficiale, alle condizioni — normative e di prassi oltreché di mezzi — in cui questo primo stadio della sperimentazione si è svolto.

Non sempre, infatti, gli atenei (per non parlare degli organi ministeriali) hanno tratto tutte le conseguenze che era necessario trarre per dar corpo e sostanza, oltre che coerenza di sforzi e trasparenza di fini, alle scelte politiche compiute con l'istituzione dei dipartimenti.

La persistente debolezza di alcuni nuovi organismi previsti dalla legge (vedi ad esempio i Consigli di Corso di laurea), il comprensibile (ma non razionale) desiderio di «sicurezze» che ha moltiplicato — spesso senza ragionevole giustificazione — i momenti e le istanze decisionali, la mancata coerenza nel nuovo assetto delle politiche di finanziamento, l'assenza di una diffusa cultura della sperimentazione e della professionalità che dovrebbe accompagnarla anche tra il personale non docente, sono certo elementi di confusione e incertezza che determinano — a livello personale, ma più ancora a livello istituzionale — crisi di identità e stanchezza. Eppure nessuno, nel vederli elencati, può dubitare che essi, una volta enucleati e analizzati, non siano passibili di razionalizzazione e superamento.

Data l'entità e talora il coraggio degli sforzi fin qui compiuti non dovrebbe essere difficile sottrarsi al giuridicismo deterioro che talora emerge nell'interpretazione di un dettato legislativo ancora contraddittorio ed ambiguo. Dovrebbe essere possibile, a livello ministeriale come a quello altrettanto essenziale del governo e dell'amministrazione dell'ateneo, far prevalere un atteggiamento di interpretazione più aperta e problematica, basato su quella «cultura della sperimentazione» che, correttamente impostata, è unica garanzia di libertà e di

verifica. Si tratta, come si vede, di un non indifferente sforzo collettivo, che richiede equilibrio e coerenza ma anche tenacia e lucidità.

Per contro l'abbandono alla «dolce malinconia» delle nostre ed altrui frustrazioni, che si vede qui e là affiorare, potrebbe portare, paradossalmente, non ad una condanna nel non fatto o ad un invito al da farsi, ma ad un acritico ripiegamento negatista che riversi su quanto è stato tentato o si sta tentando di fare il peso di ogni delusione, *recente ed antica*.

Ci sono poi interi settori apparentemente non toccati dal DPR 382, cui erroneamente si allude come ad *aree non dipartimentalizzate*. In verità, come si accennava, si tratta di aree che non hanno ritenuto di dar corso ad alcuna proposta innovativa, qui come in campo didattico.

Di volta in volta si sente, peraltro, aleggiare il suggerimento che esse sarebbero state disponibili a «diverse aggregazioni». Sono suggerimenti fuggitivi che vanno colti, approfonditi nella forma e nella sostanza affinché se ne possa estrarre un senso a vantaggio di tutti; un senso che non sia, evidentemente, la pura e semplice, ribadita e piena soddisfazione per come le cose sono sempre andate e sempre dovrebbero andare. Tale soddisfazione, nel contesto, non ci apparirebbe storicamente giustificata, né sostenuta da evidenza empirica o propositivamente interessante.

Dalla sperimentazione organizzativa a quella didattica

Infine c'è da dar corpo e vita, con opportuna opera di sollecitazione, coordinamento e verifica delle proposte della base, ad organici programmi di sperimentazione didattica. Da questa, come ho più volte detto altrove, va assolutamente eliminato il senso acquisito di «lusso sovrastrutturale», in un sistema, quello didattico, che avrebbe, per l'appunto, solo bisogno di «sperimentazione» di metodi

e modi in un quadro di riferimento sostanzialmente accettabile (quasi un di più riservato allo specialista o all'entusiasta).

Sotto la voce sperimentazione didattica si annoverano, invece, importanti modi strutturali intimamente connessi con la sperimentazione organizzativa. Problemi che coinvolgono la correttezza e la scorrevolezza dei rapporti delle varie istanze universitarie previste dalla legge e coesistenti all'interno dell'ateneo; che implicano una chiarificazione soddisfacente dell'identità, del ruolo e dei poteri dei Consigli di Corsi di laurea e dei loro rapporti con le facoltà, di cui non possono limitarsi ad essere l'anticamera e con i dipartimenti anch'essi chiamati dalla legge a concorrere all'offerta didattica ed anzi ad arricchirla di tutte le ulteriori aperture offerte da una diversa aggregazione della ricerca e dalla sua programmazione.

D'altronde senza un organismo preposto alla didattica che non sia appesantito da assemblearismi ma nemmeno indebolito da una legislazione ambigua e carente, che l'indifferenza dell'università non migliori, non si avrà né si potrà avere alcun progresso nelle direzioni che tutti sembrano a gran voce invocare. Si è parlato infatti di migliore distribuzione della docenza, di flessibilità e continuo aggiornamento dei percorsi curriculari come di una marcia di avvicinamento all'adeguamento dell'università alla richiesta del sociale che non si risolva in una semplice (e necessariamente anacronistica) operazione di maquillage curriculare, magari nei termini riduttivi espressi da qualche ordine professionale. Tutto questo richiede l'individuazione netta e chiara dell'organismo cui dovranno essere attribuiti poteri e rapporti all'opera, non certo banale, di reperimento, migliore sfruttamento e coordinamento delle risorse didattiche dell'ateneo. È l'università stessa, in questo caso, che può fornire al legislatore indicazioni preziose anziché attendere; la fase sperimentale che

stiamo percorrendo può fornire gli strumenti più adatti allo scopo. C'è naturalmente, dunque, anche un preciso ruolo per le Commissioni di Ateneo per la sperimentazione organizzativa e didattica: esse sono oggi chiamate a svolgere in questo settore l'opera di sensibilizzazione e fiancheggiamento già svolta nel campo della sperimentazione organizzativa. Il che implica un momento forte, non debole, della sperimentazione stessa: non un'opera di puro e semplice «aggiustamento» di tiro, ma di coraggiosa esplorazione nel regno gemello della didattica universitaria e di chiarimento nei riguardi delle interazioni, anche a livello organizzativo, con il settore della ricerca. In sostanza un momento forte per tutta la comunità universitaria che, prima di suggerire un definitivo e generale assetto al modello complessivo d'ateneo è chiamata a riflettere, nelle sedi proprie, sui temi ed i problemi della propria didattica. Questi temi sono più spesso invocati o teoricamente citati che concretamente identificati in politiche trasparenti e, come tali, valutabili, discutibili e migliorabili.

Le scelte de «La Sapienza»

Per quanto riguarda la Commissione di Ateneo dell'Università di Roma I «La Sapienza», l'elaborazione dei dati a disposizione (esiti delle Conferenze di Ateneo, risultati di una prima indagine svolta presso i Consigli di Corso di laurea, lettura «finalizzata» delle relazioni dipartimentali) sembrano oggi suggerire l'utilità di una prima partenza in direzioni sperimentali che sembrano sufficientemente vaste ed interconnesse a problemi strutturali e non superficiali. Si tratta (cito direttamente dal documento accolto dall'ultima assemblea plenaria):

«della diversa organizzazione dell'anno accademico (semestralizzazione, corsi concentrati, etc.); della valutazione (valutazione in itinere; frazionamento della valutazione: utilizzazione ai fini della valutazione di parti in comune di discipline affini); del ruolo dei dipartimenti nell'organizzazione didattica, nel coordinamento dei corsi e nell'utilizzazione delle risorse relative all'attività didattica; della riflessione, identificazione e sperimentazione di unità didattiche nell'ambito di attività concepite in modo dinamico, e cioè modificabili nel tempo in relazione ad una programmazione della didattica in funzione della domanda di istruzione; dell'ordinamento come uno dei compiti istituzionali degli atenei (in stretto collegamento con la Commissione di lavoro che si occupa del problema specifico in ateneo); dei meccanismi di funzionamento, composizione e strutture dei Consigli di Corso di laurea; della didattica delle scuole speciali e dei corsi di specializzazione, nonché di quella dei corsi sperimentali per eccellenza, quelli di programmi dottorali.

Per tutto ciò c'è da attivare un'opera paziente ma decisa d'interrogazione e potenziamento dell'esistente, di circolazione delle proposte, delle idee e delle interpretazioni. Si è dunque decisa *«la costituzione, all'interno delle sottocommissioni interessate, di gruppi di lavoro per l'approfondimento di temi specifici con priorità per i problemi dell'orientamento e della valutazione; l'audizione dei Presidenti di Corso di laurea e dei Direttori di Dipartimento per la verifica dell'applicazione della normativa prevista dal DPR 382 e per l'es-*

me delle procedure adottate nell'attuazione di forme di sperimentazione didattica e delle eventuali difficoltà; la presentazione di proposte al Senato Accademico e al Consiglio di Amministrazione per l'emanazione di atti volti ad incentivare la sperimentazione didattica».

La contiguità con la ricerca

Si tratta, di sostanza, di mantenere le condizioni in cui la sperimentazione possa continuare ad esprimersi, o di aiutare a crearle dove non esistano.

Problemi, anche spiccioli, di afferenze e disafferenze a dipartimenti sono spesso riconoscibili a situazioni ben altrimenti contraddittorie, ed è preciso dovere delle Commissioni d'Ateneo metterle in luce anziché limitarsi solo a «comporre» o risolvere «caso per caso».

La contiguità tra ricerca e didattica, in qualche modo data per scontata, non può risolversi o attuarsi solo a spese dei singoli, si tratti di gruppi (corsi di laurea, dipartimenti, facoltà) o addirittura di individui, docenti e studenti.

Il problema è, evidentemente, logistico, ma anche organizzativo, strutturale e di prassi (più che di tradizione); è perfino, in taluni casi, problema di costume.

Per tutte queste, e buone, ragioni, a mio parere, la sperimentazione è a mezza strada: a mezza strada perché già fornisce alcuni dati sufficienti ad assumere misure e decisioni che chiarifichino e alleggeriscano il quadro complessivo, e a mezza strada perché ne offre altri che suggeriscano nuove iniziative sperimentali, ne completino le linee e ne arricchiscano il complessivo significato.

C'è spazio per lavorare ma anche necessità e urgenza di farlo.



Ricerca scientifica: un bilancio in prospettiva

di Francesco Faranda

*Ordinario di Ecologia ed Etologia animale
Direttore del Dipartimento di Biologia animale ed
Etologia marina dell'Università di Messina*

Non vorrei iniziare con una nota di pessimismo e con una malignità, rilevando che ho dovuto constatare come in questi ultimissimi anni sia invalso l'uso della parola «ricerca» come abbreviazione di «ricerca scientifica». Niente male se si trattasse di una semplice economia di spazio; ho avuto invece la sensazione che ciò possa nascondere un interesse preminente più per la quantità che per la qualità. Lo stesso dicasi per i tanti bilanci e consuntivi che in ripetute occasioni si sono stilati, nei quali l'analisi si limita spesso alla quantità di denaro affluito al settore e non altrettanto ai risultati conseguiti. Se questa diagnosi risultasse veritiera e se si continuasse su questa strada, difficilmente potremmo catalogare i fondi destinati alla ricerca scientifica tra le spese produttive che la comunità affronta per progredire e per migliorare, in tutti i sensi, il proprio tenore di vita e la qualità della stessa.

Credo allora importante guardare anche questo fenomeno, nei suoi complessi meccanismi, per trarre delle considerazioni di tipo propositivo e per dare quindi al bilancio valore prospettico.

Parlando del DPR 382 spesso si ritiene che le parti che interessano la ricerca scientifica siano solo quelle riguardanti la nuova dotazione finanziaria del settore e l'identificazione in essa della quota spettante alla ricerca d'ateneo (60%) e a quella nazionale (40%). Al contrario, reputo tutta la normativa imperniata sul rilancio della ricerca scientifica, anche quando ci si occupa del nuovo stato giuridico dei docenti e quando si affronta il problema delle nuove strutture.

Una visione organica della legge ci fornisce elementi di valutazione nuovi e, sotto certi aspetti, ci può chiarire perché molti appuntamenti risultino clamorosamente mancati a cinque anni dalla sua entrata in vigore.

Elementi di valutazione per un'analisi complessa: pro e contro, lacune e dinamismi attivati dalla 382 in tema di ricerca scientifica.

A questo punto è opportuno distinguere le «colpe» perché sarebbe superficiale pensare solo a carenze del potere legislativo e/o dell'esecutivo e che nulla sarebbe dipeso dalla capacità gestionale delle università nella loro storica autonomia, giustamente riaffermata ed esaltata dalla legge.

L'introduzione di queste ulteriori variabili complica il sistema e rende l'analisi più difficile; ma è doveroso tentarla, a costo anche di errori di interpretazione che sono possibili data la complessità dell'ambiente universitario e della ricerca scientifica. Nessuno nega che, dopo la nuova legge, nell'università vi sia stato un rifiorire di iniziative di ricerca scientifica ai vari livelli. La possibilità di attingere direttamente, anche per i ricercatori, ai fondi di ateneo, ha certamente attivato meccanismi di impegno insperati. L'opportunità di collegarsi a gruppi nazionali per partecipare a programmi di rilevante interesse scientifico, fi-

nanziate con gli appositi fondi (40%) ha aperto circuiti nuovi di intese e collaborazioni, riscontrati solo nella discussa esperienza dei progetti finalizzati.

Questo movimento complessivo, a mio avviso, trova una spinta anche nei nuovi meccanismi di avanzamento nella carriera e di ricomposizione del corpo docente. Per questo non si è in grado in questo momento di avanzare previsioni sull'andamento della curva di interesse per la ricerca. Potrebbe risultare errato, infatti, pensare ad una significativa flessione quando sarà finita la fase concorsuale transitoria e ci si attesterà sul normale turn-over e potrebbe, altresì, risultare errata l'ipotesi tassi di crescita in dipendenza della sempre più pressante domanda di ricerca.

In tale complessa fenomenologia siamo in grado però di enucleare l'andamento di alcuni parametri per dare, come già detto, a questa analisi funzioni prospettiche, che è poi la cosa che ci interessa di più.

L'anagrafe della ricerca, ancora non attuata, ci ha privato di uno strumento fondamentale, non solo per la gestione dei fondi, ma anche e soprattutto per una realistica visione degli spazi culturali coperti, degli scambi realizzati, delle aggregazioni operate e, in definitiva, delle prospettive che si offrono anche in ordine a tematiche di razionalizzazione del sistema, non prive di interesse, seppur delicate, sotto il profilo dell'autonomia e delle libertà della ricerca.

La sperimentazione dipartimentale ha già dato dei risultati tangibili che, seppur discussi dal punto di vista dell'assetto complessivo dell'università, non consentono più inversioni di marcia ed esigono, invece, provvedimenti legislativi di consolidamento, nell'interesse proprio dell'avanzamento della ricerca e dell'ammodernamento del modo di farla. I denigratori dei dipartimenti non possono addebitare i mali dell'università a questa scelta, né possono generalizzare in tema di inconve-

nienti, senza tener conto che i primi hanno radici ben più profonde e che i secondi non considerano le notevoli e molteplici condizioni dell'università e dell'ambiente della ricerca. I fautori non hanno, per altro verso, il diritto di ritenere il dipartimento la panacea di tutti i mali, anche se hanno validi motivi per sostenere che esso determina certamente o il consolidamento di confluenze già realizzate in passato sul piano operativo o l'avvio di rapporti di collaborazione nuovi, certamente importanti per far convergere sulle tematiche di ricerca le più ampie competenze possibili.

Un nodo nel sistema: ricercatori e tecnici interpreti

Il dottorato di ricerca rappresenta una nota tra le più deboli per il modo in cui è stato concepito e realizzato e per il modesto consenso che sta ricevendo all'esterno. Affidare all'università la formazione dei futuri ricercatori è parso a tutti scontato, tant'è che non si sono incontrate particolari difficoltà quando si è voluto sancire questo principio nel DPR 382. Certo nel ripensare quanta ambizione, peraltro legittima in via di principio, è presente nella legge quando identifica nel dottorato di ricerca la sede per la formazione di tutti i ricercatori di cui ha bisogno il nostro Paese, appare eclatante la disattenzione generalizzata su un argomento di tanta portata. È una occasione mancata con gravi ripercussioni sullo sviluppo della ricerca scientifica, ma soprattutto con contraccolpi negativi sul ruolo dell'università che sembra particolarmente sottolineato nella nuova normativa.

I ricercatori, che dovevano rappresentare complessivamente l'elemento trainante nella nuova maniera di fare ricerca, sono stati abbandonati, di fatto, in uno stato di profonda incertezza che smentisce gli impegni ripetutamente assunti ed i precisi rinvii della legge. In questo caso, mi si consenta il termine, i ritardi si sono «delittuosi», se si

considera financo la saldatura che di fatto si è verificata tra i vecchi e i nuovi con la conseguente dilatazione dell'area delle «norme transitorie», nel caso che un giorno o l'altro il problema voglia essere affrontato in termini legislativi. Non voglio addentrarmi su questo pericoloso terreno nel quale si devono, purtroppo, registrare divisioni più che identità di vedute, fomentate anche dai diretti interessati ed alimentate dai docenti orientati a rivivificare la figura dell'assistente, piuttosto che a dotare l'università di nuove possibilità per affrontare la ricerca senza dover necessariamente far confluire gli operatori nell'area della piena docenza.

Il reclutamento, in conseguenza, è nuovamente fermo e si disperdono generazioni di giovani certamente disponibili e funzionalizzabili al rinnovamento universitario. I salti generazionali si scontano in termini di sclerosi del sistema e diventano irreparabili quando fanno perdere il contatto con le nuove leve, e quindi la via maestra per mantenere elevata la tensione attorno alla ricerca scientifica.

I tecnici intermedi rappresentano ancora un aspetto fondamentale dello sviluppo scarsamente valutato nella sua portata, se bisogna attenersi ai fatti. Pesa sulla ricerca la inadeguatezza delle strutture, ma più di tutto si fa sentire la mancanza di tecnici particolarmente qualificati, che possono far fronte alle nuove esigenze e alle continue innovazioni in materia di apparecchiature scientifiche ed ausili tecnici. Se dovessimo, di contro, pensare che il rinnovamento è stato realizzato con le qualifiche funzionali, dovremmo dire che, a fatti di giustizia e di legittimo riconoscimento di professionalità, si sono contrapposte squallide operazioni di clientelismo e di paternalismo che giocano complessivamente a danno della ricerca scientifica e della funzionalità dell'università. Il reclutamento di nuovi tecnici acquista lo stesso spessore del reclutamento di nuovi ricercatori e della definizione dello status.

La questione CNR

La mancata riforma del CNR ha contribuito non poco ad offuscare un orizzonte che si voleva particolarmente ampio e definitivo. La questione CNR non può essere considerata estranea né al mondo della ricerca né all'assetto dell'università. Non è tanto un problema di rapporto con l'università e con gli altri enti pubblici di ricerca — e già questo è tanto! — quanto di una ridefinizione di un ruolo che ha subito, in questi ultimi anni, profonde trasformazioni nella misura in cui si è ipotizzato di dover rispondere alla domanda di ricerca creando nuove strutture CNR, senza tener conto delle reali esigenze di un moderno centro di ricerca, che deve contenere anche capacità di trasferimento dei dati acquisiti. Negare il ruolo promozionale del CNR vuol dire non conoscere il mondo della ricerca; chiedere un giusto equilibrio tra il potenziamento delle strutture esistenti e l'allargamento della rete di competenze e capacità operative è non solo legittimo ma anche doveroso, se si intende attuare una politica di sfruttamento di tutte le energie disponibili al di là di semplici affermazioni di presenza a livello di pura etichetta.

Qualche nota di ottimismo

Da tutto questo inventario di occasioni mancate sembrerebbe che le valutazioni complessive siano assolutamente negative e che il bilancio quindi si chiuda

in rosso. Non è così, perché malgrado tutto si è fatto molto e non mancano i riconoscimenti che è giusto ed opportuno ricercare e provocare, considerato che financo i confini nazionali sembrano ormai angusti rispetto al più ampio circuito delle relazioni internazionali cui bisogna far riferimento per consolidare l'avanzamento delle conoscenze.

Nel Ministero della pubblica istruzione ritengo non sia venuta meno l'attenzione per la ricerca scientifica e mi sembra importante che siano state assunte iniziative legislative ed attività significativi canali per meglio utilizzare le risorse disponibili. Sono state sostenute le iniziative di base per formalizzare la creazione di gruppi nazionali in aree culturali omogenee, con ambizioni che vanno al di là del coordinamento di progetti nazionali di ricerca da finanziare con gli appositi fondi (40%). È stata assicurata la presenza della comunità scientifica universitaria nella predisposizione di grandi progetti quali il Piano nazionale per la ricerca ambientale, il Piano nazionale per la ricerca marina, il Piano per la ricerca in Antartide, solo per citarne alcuni tra i tanti.

In tali importanti occasioni la rappresentanza universitaria ufficiale ha inteso richiamare l'attenzione sul ricco contributo di competenze che l'università ha sempre messo a disposizione dei vari progetti di ricerca, e dell'opportunità che allo spontaneo d'altri tempi corrisponda un concorso coordinato e programmato per meglio utiliz-

zare le disponibilità esistenti.

È doveroso, infine, ricordare gli impegni intenzionali assunti dal ministro Falcucci per aprire nuove prospettive di circuito della ricerca a sostegno di una manifesta volontà espressa al riguardo dalla comunità scientifica. Il Consiglio d'Europa ha offerto talune possibilità e la cooperazione con i paesi latino-americani si è rivelata una importante occasione per affermare la nostra presenza con l'intestazione di due progetti di ricerca riguardanti i temi dell'etno-archeologia e della gestione delle acque, e la collaborazione in altri inerenti l'oceanografia e le tecnologie alimentari.

Concludo con una nota di ottimismo che tiene conto ovviamente dei tanti problemi da risolvere. È necessario, a mio avviso, decidere immediatamente su alcune questioni. Non è squalificante, dovendo assumere delle iniziative, riferirsi al massimo realismo e quindi ad una immagine vera del momento che stiamo vivendo. È importante saldare la politica di sviluppo a quella della ricerca scientifica, tenendo a mente che l'avanzamento tecnologico deve essere sostenuto da un'alta considerazione dei valori umani. Credo che vi sia sufficiente entusiasmo e volontà di operare se i giovani, quelli particolarmente meritevoli e dotati, vengono avviati alla ricerca scientifica, con sicure prospettive di lavoro tranquillo, di riconoscimento delle capacità documentate, di una giusta valorizzazione delle conquiste conseguite.



A proposito di dottorato

di Paolo Blasi

Direttore del Dipartimento di Fisica dell'Università di Firenze

La legge 28 ed il DPR 382 hanno disegnato un progetto di università che risponde alle esigenze didattiche e professionali dell'università di massa e alle esigenze organizzative di una moderna struttura di ricerca.

In particolare il DPR 382 ha riaffermato il principio che la responsabilità della formazione dei ricercatori spetta istituzionalmente all'università in collaborazione con le strutture di ricerca pubbliche e private. Tale principio si è concretizzato nell'istituzione del dottorato di ricerca come strumento specifico atto all'uopo, già funzionante da molti anni in tutti i paesi più evoluti del mondo.

Per questo l'introduzione del dottorato (a differenza di quanto è avvenuto per il dipartimento) non è stata controversa e pareri diversi si sono avuti solo sul numero di posti da attivare annualmente; coloro che temevano una svalutazione del diploma di laurea proponevano un numero molto ristretto di borse di dottorato, chi pensava invece

alla esigenza crescente di ricercatori in una società in rapido sviluppo tecnologico proponeva numeri maggiori.

Oggi, a cinque anni di distanza,

Fermo restando che non è una «super-laurea», e in attesa di un disegno di legge che ne riordini l'intera materia, il dottorato risulta, tutto sommato, una struttura idonea agli scopi per cui è nata. Si tratta semmai di stimolare comportamenti più coerenti con lo spirito della normativa.

i dottorandi sono solo 2166, di cui 1390 nel settore scientifico e 776 nel settore umanistico (ved. Tab. 1) come risultato del bando del 1983. Altri 2000 circa

Tab. 1

Settore	Facoltà	Posti previsti	Posti coperti in totale	% Coperti / previsti
Scientifico	Agraria	75	73	97.33
	Architettura	56	77	137.50
	Chimica industriale	3	3	100.00
	Farmacia	47	48	102.13
	Ingegneria	287	261	90.94
	Medicina e Chirurgia	451	467	103.55
	Medicina veterinaria	33	25	75.76
	Scienze mat.fis.nat.	463	427	92.22
	Scienze stat.dem.att.	12	9	75.00
	Totale posti settore scientifico		1427	1390
Umanistico	Economia e Commercio	82	74	90.24
	Giurisprudenza	135	114	84.44
	Lettere e Filosofia	311	427	137.30
	Lingue Lett. stran.	9	6	66.67
	Magistero	51	71	139.22
	Scienze econ. e banc.	11	9	81.82
	Scienze politiche	59	68	115.25
	Sociologia	5	7	140.00
Totale posti settore umanistico		663	776	117.04
TOTALE GENERALE		2090	2166	103.64

dovrebbero iniziare presto i corsi in base al bando del 1985. Oggi tutti concordano sulla necessità di formare attraverso il dottorato ricercatori non solo per l'università ma anche per gli enti pubblici di ricerca e per le strutture private; questi numeri sono quindi considerati insufficienti.

Ma il numero è solo uno dei problemi, e forse non il più rilevante, tra quelli emersi in questi anni riguardo al dottorato.

In questo articolo cercherò di mettere in evidenza tali problemi, che in parte possono trovare soluzione per via amministrativa nell'ambito dell'attuale legge e in parte necessitano della messa a punto di nuove norme legislative.

Il quadro attuale

L'art. 68 del DPR 382 recita: «*È istituito il Dottorato di Ricerca quale titolo accademico valutabile unicamente nell'ambito della ricerca scientifica. Il titolo di Dottore di Ricerca si consegue a seguito di svolgimento di attività di ricerca... che abbiano dato luogo con contributi originali alla conoscenza in settori uni o interdisciplinari ... Gli studi per il Dottorato di Ricerca sono ordinati all'approfondimento delle metodologie per la ricerca nei rispettivi settori e della formazione scientifica*». La natura e gli obiettivi del dottorato sono quindi molto chiari nella legge, così come molto chiari sono i modi di svolgimento: «*essi consistono essenzialmente nello sviluppo di programmi di ricerca individuali o eccezionalmente... in collaborazione ... su tematiche prescelte dagli stessi interessati con l'assenso e la guida dei docenti ... e in cicli di seminari specialistici*». Dunque prioritaria deve essere l'attività di ricerca e la didattica conseguentemente complementare ad essa.

Si deve prendere atto che accanto a corsi di dottorato che funzionano egregiamente ve ne sono alcuni la cui attuazione non ha seguito le precise indicazioni della legge. Per esempio in alcune aree disciplinari

delle facoltà mediche i dottorati sono nati come copie di scuole di specializzazione, oppure come strumento di consolidamento di una «Scuola» più che con l'obiettivo di una effettiva formazione per la ricerca.

La possibilità di creare consorzi tra moltissime università ha fatto nascere in alcuni casi dottorati «monstre» dove il concetto di « tirocinio di ricerca » per gli studenti si è completamente perso. In alcune discipline umanistiche il dottorato è stato concepito come una super-laurea (indice significativo di ciò è il fatto che a Lettere e Magistero vi è un 37% di posti in più rispetto alle borse assegnate, posti coperti verosimilmente da professori di scuola superiore). In molti casi non risulta che gli studenti frequentino regolarmente i dipartimenti e i laboratori, né che siano seguiti in modo adeguato dai docenti: il pendolarismo dei dottorandi conseguente all'attivazione di consorzi tra molte università ha aggravato tale aspetto.

Infine in quelle discipline che per loro natura o per lo scarso sviluppo scientifico non hanno frequenti scambi con università estere è mancata l'esperienza di un riferimento operativo per una vera programmazione ed una efficace organizzazione dei corsi. In questi casi i dottorandi avvertono la poco chiara definizione del loro ruolo e del loro «futuro» e quindi non frequentano assiduamente, come sarebbe necessario, strutture e attività universitarie.

Tutto ciò era forse prevedibile: certo l'attivazione di alcuni corsi di dottorato che non davano garanzie sufficienti di un regolare svolgimento poteva essere bloccata dal CUN, che pure ha fatto un serio lavoro di esame delle domande ma che, e per la sua composizione e per la sua storia, non ha potuto o voluto essere più rigoroso.

Il Ministero, consapevole del quadro complessivo delle difficoltà e degli inconvenienti sopra ricordati, ha ritenuto opportuno rinviare di un anno il bando del secondo corso di dottorato, anche per evitare che la dege-

nerazione di alcuni corsi si estendesse e diventasse irreversibile.

Per recuperare queste situazioni insoddisfacenti è opportuno un richiamo da parte del Ministero al rispetto della lettera e dello spirito dell'art. 68 del DPR 382, e cioè una puntualizzazione dei doveri dei dottorandi, in particolare per quanto attiene la frequenza ai corsi e la presenza nei laboratori, e dei doveri dei docenti che debbono «seguire» con più assiduità il lavoro dei dottorandi. Il dottorato non deve essere frutto di improvvisazioni né può ridursi a luogo di provvisoria sistemazione.

Tale richiamo per essere credibile dovrebbe essere accompagnato dall'impegno da parte del Ministero di una periodicità costante per i bandi e di un rispetto rigoroso quindi delle relative scadenze.

Tutto ciò è preliminare rispetto all'esame e alla soluzione dei problemi «tecnici» che pur ci sono e che ora esaminerò, connessi allo svolgimento dei corsi di dottorato.

Struttura e istituzione di un dottorato

Il dottorato, così come è disegnato dal DPR 382, prevede un lavoro di ricerca originale da svolgere nel corso dei tre anni, una frequenza assidua, la partecipazione a corsi (attuati prevalentemente attraverso lo strumento seminariale), la presentazione annuale al collegio dei docenti di una particolareggiata relazione «sull'attività e le ricerche svolte» e una «dissertazione finale scritta o un lavoro grafico» che documenti «i risultati di rilevante valore scientifico» ottenuto e tali da meritare il conferimento del titolo di Dottore di Ricerca. Tale struttura è idonea (per ogni disciplina) a ottenere gli scopi che il dottorato si prefigge e non va quindi, a mio avviso, modificata; è necessario solamente stimolare docenti e studenti a comportamenti coerenti con quanto previsto dalla legge.

L'iniziativa per l'istituzione di un dottorato spetta alle facoltà e ai dipartimenti: ritengo che si debba cercare in questa fase di far subentrare quanto più possibile i dipartimenti alle facoltà, anche per superare molti degli inconvenienti evidenziati come per esempio quello di dottorati che di fatto sono scuole di specializzazione. La facoltà infatti, per sua costituzione, tende a far prevalere gli aspetti legati alla preparazione professionale, mentre il dipartimento, in quanto struttura che organizza le attività di ricerca, è sede propria per la formazione dei ricercatori e quindi per la istituzione e gestione dei corsi di dottorato.

Le procedure per l'attivazione del dottorato prevedono poi la trasmissione delle domande e della relativa documentazione al Ministro che, prima di emettere il relativo decreto, sente il parere del CUN. I problemi emersi in questa seconda fase riguardano tre punti: la definizione del titolo, la valutazione delle motivazioni e delle strutture per il dottorato richiesto, i consorzi.

Per quanto riguarda il primo punto, vi sono dottorati che coprono un intero campo disciplinare (es. dottorato in Chimica, in Fisica, etc.), e che sono articolati in indirizzi non tutti attivati contemporaneamente, e dottorati più particolari che riguardano sottosettori disciplinari (per esempio: dottorato in Istologia e Biologia fisiopatologica del labirinto, in Fattori di accrescimento, in Fisiopatologia respiratoria infantile). Tutti questi tipi di dottorato possono essere giustificati, ed è perciò opportuno mantenere la possibilità di attivarli; ma mentre per i primi è ragionevole pensare a una sola approvazione per più cicli (per esempio una per tre corsi successivi), per gli altri è invece necessaria una approvazione annuale per ogni ciclo ed è ragionevole una discontinuità nella loro attivazione (come d'altra parte avviene per i singoli indirizzi all'interno dei dottorati «disciplinari»); e ciò anche per impedire che una sottodisciplina

finisca per avere un numero di posti eccessivo.

Per la valutazione delle motivazioni si deve fare riferimento alle esigenze complessive di ricercatori di una disciplina, nonché alla effettiva disponibilità di strutture di ricerca e di competenze che diano garanzie sufficienti per un serio svolgimento del dottorato. Poiché il CUN non contiene al suo interno le competenze tecniche necessarie a tali valutazioni, sarebbe opportuno che esso si esprimesse avvalendosi di un parere dettagliato e motivato del o dei comitati di consulenza per il 40% entro cui ricade il dottorato proposto.

I problemi legati ai consorzi (pletoricità delle sedi, mancanza di coordinamento tra i docenti, impossibilità di seguire da vicino gli studenti, difficoltà di mobilità, etc.) sono tra i primi emersi nell'attuazione del dottorato. La legge 13 agosto 1984 n. 476 è già intervenuta in proposito limitando ad un massimo di cinque il numero delle università che possono consorziarsi. I dottorati dovrebbero essere autorizzati solo dove vi sono strutture e competenze adeguate, al più permettendo che una parte (massimo il 30% dei docenti) possa essere reclutata tramite una convenzione presso altre sedi universitarie o attraverso lo strumento del professore a contratto esteso ai corsi di dottorato.

Non è necessario che tutte le sedi universitarie abbiano tutti i dottorati: questo trasformerebbe il dottorato di ricerca in una super-laurea, titolo di cui proprio non si avverte l'esigenza. Una attivazione oculata dei corsi di dottorato potrebbe invece favorire un processo di concentrazione delle strutture di ricerca indispensabile per la loro funzionalità. Tutto ciò è rilevante anche ai fini del riequilibrio del sistema universitario italiano.

Il consorzio dovrebbe quindi essere uno strumento di uso eccezionale e coinvolgere al massimo tre università; di norma per completare competenze o strutture della sede di un dottorato

si dovrebbe ricorrere a convenzioni con altre università e/o laboratori.

Numero di posti assegnati a ciascun dottorato

L'art. 70 del DPR 382 fissa a non meno di tre e non più di dieci il numero dei posti per anno per i corsi di dottorato. La limitazione complessiva del numero di posti di istituzione ministeriale (2000 per anno) fa sì che la stragrande maggioranza dei dottorati abbia ricevuto fra tre e cinque posti, spesso ben al di sotto delle potenzialità delle strutture e del numero dei docenti disponibili mentre solo quattro dottorati (tre di Matematica e uno di Chimica) hanno avuto dieci posti. D'altro canto è necessario rendere concreta la possibilità per enti pubblici e privati di istituire borse per il dottorato nei campo di loro interesse.

I singoli dottorati dovrebbero essere autorizzati a coprire ulteriori posti, rispetto a quelli istituiti dal Ministero, pur nell'ambito del numero massimo fissato dalla legge e dalle potenzialità delle strutture, con borse di studio finanziate da enti pubblici di ricerca o da strutture private sulla base di convenzioni che fissino anche eventuali contributi finanziari di funzionamento. Ciò contribuirà da una parte a immettere nell'università giovani preparati che potranno dare un rilevante contributo alle attività di ricerca, e nel contempo a fornire al mondo produttivo uno strumento particolarmente efficace di preparazione e selezione di operatori di alto livello. L'ammissione a un corso di dottorato così come il conseguimento del titolo dovrebbe avvenire per gruppi disciplinari uguali a quelli previsti per i ricercatori e l'esame dovrebbe essere unico, indipendentemente dalla provenienza della borsa. Il Consiglio di dipartimento dovrebbe sostituire il Consiglio di facoltà nel designare i docenti per le commissioni di concorso. L'afferenza dei vari titoli a uno o più raggruppamenti po-

trebbe essere decisa dal CUN su proposta dell'università abilitata a rilasciarli. I titoli dovrebbero essere conferiti dalle singole università presso cui sono le strutture abilitate al dottorato, pur attraverso modalità di formazione della commissione che coinvolgano il livello nazionale.

Il Collegio dei docenti e il coordinatore

Su questo punto il DPR 382 è particolarmente carente ed è perciò necessario che il Ministero, sulla base dell'attuale esperienza, dia indicazioni precise atte a stabilizzare e semplificare il funzionamento di questi organi. In particolare il coordinatore del dottorato dovrebbe essere designato dal Consiglio di dipartimento e a sua volta dovrebbe proporre al Consiglio o alla Giunta la lista dei docenti. Il collegio dei docenti dovrebbe essere costituito solo da coloro che svolgono effettivamente un corso di dottorato in quell'anno, salvo al più un docente, per ogni indirizzo attivato, fisso per più anni. Tra i docenti dovrebbe essere possibile includere anche i professori a contratto proposti dal coordinatore per il dottorato e approvati dal Consiglio di dipartimento. Si potrebbero così coinvolgere in forma corretta nel dottorato anche ricercatori particolarmente qualificati degli enti pubblici di ricerca.

Mobilità dei docenti e dei dottorandi

Il problema della mobilità è legato strettamente alla struttura organizzativa del dottorato: l'esistenza dei consorzi da una parte, la preoccupazione di non fare del dottorando un prestatore d'opera dall'altra, e la mancanza di fondi di dottorato stesso hanno fatto della mobilità uno dei problemi più difficili e importanti.

Per quanto concerne i docenti, il costo della loro mobilità dovrebbe gravare su fondi all'uopo

assegnati al dottorato, così come sarebbe opportuno avvenisse anche per retribuire eventuali professori a contratto. Per quanto riguarda gli studenti le spese per la loro mobilità (partecipazione a misure o a soggiorni presso altri laboratori, partecipazione a convegni, etc.) dovrebbero essere a carico dei fondi di ricerca del gruppo presso il quale è inserito il dottorando, o anche di fondi richiesti all'uopo dal coordinatore sul 60%. Per la preparazione dello studente è fondamentale che egli si possa muovere senza dover ricorrere all'esigua cifra della borsa.

Infine un aspetto particolare ma comunque rilevante è quello legato agli obblighi militari: poiché l'impegno di uno studente di dottorato non può essere compatibile col servizio militare, è necessario prevedere la possibilità di sospendere dalla borsa per l'espletamento del servizio militare e l'ammissione automatica al corso di dottorato degli anni successivi, oppure la possibilità di rinviare il servizio stesso a dopo il conseguimento del diploma di Dottore di Ricerca.

Conclusioni

Anche se molte sono le difficoltà che stanno accompagnando l'avvio dei corsi di dottorato, è opinione di larga parte del mondo universitario che il dottorato di ricerca debba essere sostenuto e potenziato sia come canale privilegiato di reclutamento dei ricercatori e docenti universitari, sia come struttura propria per fornire agli enti di ricerca pubblici e privati e al mondo produttivo in generale veri ricercatori, cioè persone capaci di iniziativa propria e di rapido adeguamento all'evolversi continuo delle tecnologie e dei metodi di lavoro.

È quindi urgente da una parte affrontare per via amministrativa quei problemi che così già possono essere risolti, dall'altra predisporre un disegno di legge che riordini tutta la materia alla luce dell'esperienza fatta.

Il DPR 382 prevede un controllo «nazionale» sia sulla natura del dottorato stesso, sia sulla scelta delle commissioni per l'ammissione e la valutazione della tesi.

Tale tipo di organizzazione, anche se più complesso di una organizzazione totalmente decentrata, va mantenuta almeno per un certo numero di anni. Infatti esso dà maggiori garanzie di omogeneità e qualità, sia per la selezione iniziale che per il momento del giudizio finale, nonché per le modalità di svolgimento (la consapevolezza, per esempio, che il lavoro svolto dal proprio dottorando sarà valutato da commissari di altre sedi è certamente un concreto stimolo per i docenti a impegnarsi adeguatamente). Ciò è rilevante per una istituzione che nasce nuova senza una tradizione alle spalle in una realtà così diversificata come quella delle università italiane.

Dopo la conclusione dei primi due o tre corsi di dottorato, e cioè tra cinque o sei anni, sarà possibile acquisire dei risultati significativi; allora si potrebbe anche prevedere, là dove vi siano attrezzature e competenze adeguate, la possibilità di approvare dottorati disciplinari come strutture aggregate stabilmente a un dipartimento, cioè dei veri e propri «Ph. D.». Le commissioni di ammissione e di attribuzione del titolo, integrate da esterni di chiara fama, potrebbero in questo caso essere costituite in sede locale.

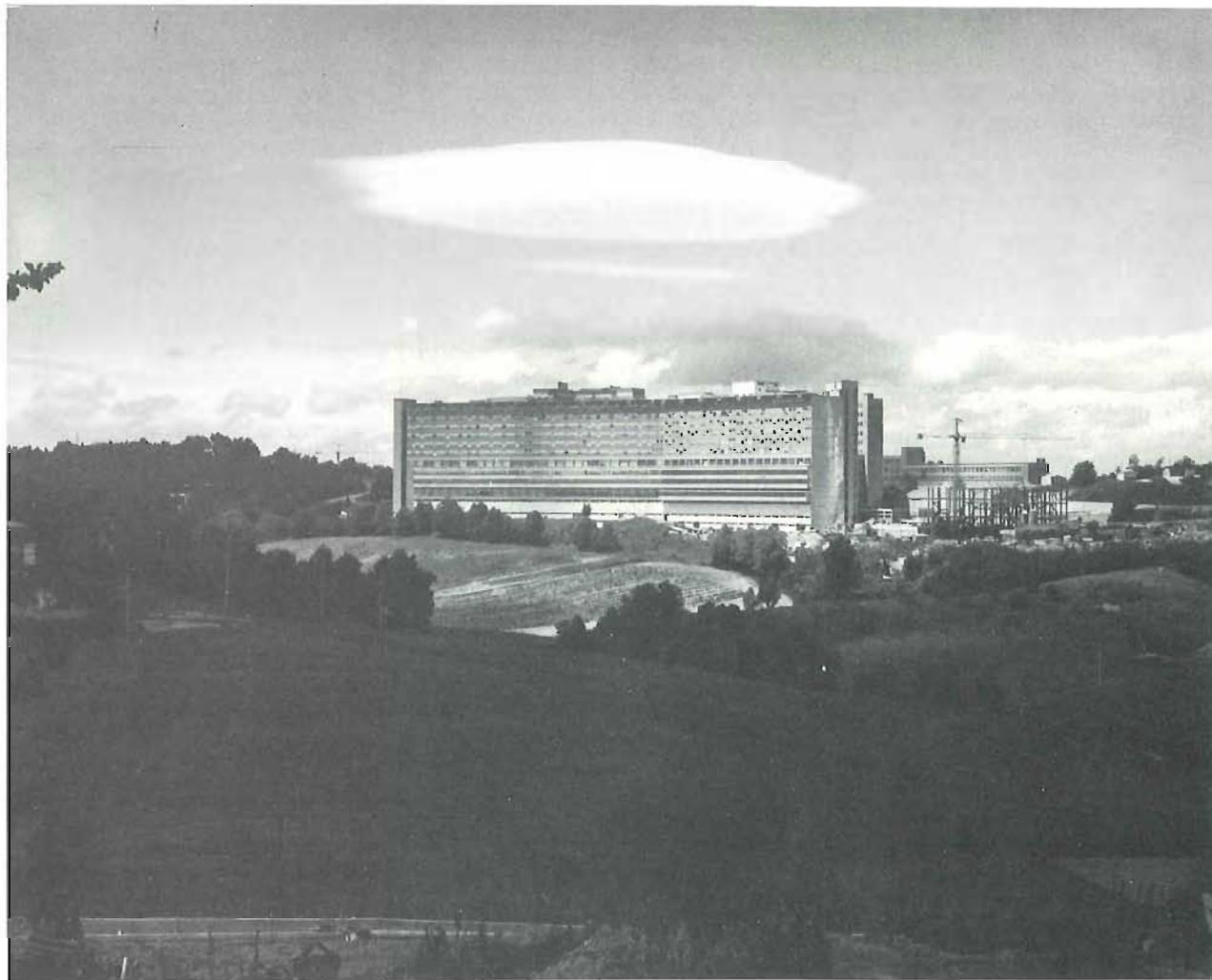
Infine oltre a questi rilevanti aspetti organizzativi rimane il problema importante dell'entità della borsa: non è possibile oggi trattenere nell'università per l'addestramento alla ricerca gli studenti migliori senza un trattamento economico adeguato e la garanzia che il titolo di Dottore di Ricerca diventi almeno titolo preferenziale per la carriera universitaria o di ricercatore negli enti pubblici di ricerca. Purtroppo l'ipotesi, formulata dalla Commissione Pubblica Istruzione del Senato, di attivare per i futuri ricercatori universitari una forma di contratto triennale rinnovabile una sola volta e per

lo più a tempo definito, si muove invece nella logica di un ridimensionamento dei corsi di dottorato: nessuno studente capace, almeno nelle discipline scientifiche, si iscriverebbe infatti al dottorato (che richiede un impegno totale) con la prospettiva alla fine di un contratto triennale a tempo definito! Il dottorato richiede invece come sbocco immediato nell'università un ruolo qualificato di ricer-

catore o di «assistant professor» che costituisca il primo gradino verso la docenza e contribuisca nel contempo al rafforzamento delle strutture di ricerca dell'università stessa. Mi auguro che su un tema così delicato l'improvvisazione e la demagogia non prevalgano in Parlamento.

Il dottorato di ricerca è uno strumento moderno ed efficace per la formazione dei ricercatori e

l'impegno che il mondo universitario sta dedicando a questa nuova istituzione, opportunamente sostenuto dal Ministero col rispetto delle scadenze e attraverso una normativa aperta e incentivante e non vanificata da norme legislative avventate, darà certamente i suoi frutti con grandi vantaggi per l'università, per gli enti di ricerca e per lo sviluppo culturale e tecnologico del Paese.





I problemi di gestione amministrativa

di Gian Paolo Usberti

*Dirigente Superiore dell'Università di Parma
Presidente del Convegno Permanente
dei dirigenti amministrativi delle università italiane*

Le brevi riflessioni che mi propongo di compiere in questa nota trattano problemi noti e ripetuti nelle varie occasioni che si sono susseguite a ritmo incalzante in questi ultimi tempi, sempre viepiù caratterizzati dalla diffusa sensazione che, a cinque anni di distanza dalla riforma parziale e «possibile» dell'80, sia necessario fare il punto sul progresso, sulla attualità e sulle prospettive, almeno di breve e medio periodo.

Prima e dopo la legge 28

La lunga retrospettiva dalla legge n.28 del 1980 si riassume nella riforma «mancata» dell'università, nelle sue innumerevoli edizioni perdute e nella succedanea adozione di numerose leggi parziali ed urgenti «in attesa della riforma» ma in realtà però dirette, consapevolmente o meno, a complicarne la ordinata maturazione (liberalizza-

zione, blocchi, contestazioni, precariato crescente e via dicendo). Fu un lungo, tormentato, stremante arco di tempo che mise a dura prova una piccola ma tenace amministrazione centrale e periferica dell'università che non solo resistette al collasso, ma seppe imporre fin d'allora ed «ante litteram» una gestione in «alveo» delle risorse che mai costrinse lo Stato a vistose sanatorie come è accaduto e tuttora accade per altri comparti.

Allorché apparve la legge 28 (che se non erro venne varata da un governo di «attesa» e senza maggioranza precostituita) furono naturali un respiro di sollievo ed un recupero di speranze sino ad allora deluse: non era la grande riforma impossibile, ma si andava a cominciare, sapendo che i sentieri sarebbero stati impervi.

Lo stesso giorno vedevano alla luce il DPR n. 82 sul riordinamento della docenza e della

Contestazioni, proposte, riflessioni sull'«azienda università».

sperimentazione e la legge n. 312 sul nuovo assetto funzionale del personale non docente (luglio 1980).

Meno di due anni dopo seguivano il DPR n. 371 sul regolamento di contabilità con annessa costituzione del Collegio dei Revisori, il DPR n. 162 sul riordinamento delle scuole, la legge n. 590 sulla programmazione universitaria, il decreto del novembre 1982 sugli schemi di convenzione Regione-Università-U.S.L., ex riforma sanitaria del 1978.

Nel frattempo le Opere Universitarie erano passate alle Regioni.

Un innesto di tali proporzioni sconvolgenti avveniva sul vecchio tronco senza alcun rispetto per la botanica, o se si vuole per la chirurgia dei trapianti e per la immunologia. Per intanto la pur necessaria manovra economica del governo, mediante gli strumenti del bilancio, della tesoreria unica, delle leggi fi-

nanziarie, degli accreditamenti ritardati, mortificavano obiettivamente la spinta naturale, tranne che per gli irriducibili retori di turno.

Eppure non sfuggì allora alle amministrazioni universitarie che la situazione avrebbe imposto uno sforzo immane per gestire tutto l'insieme e per riprogettare l'esistente, mentre esodi, blocchi, divieti, procedure, livelli, automatismi etc. contraevano il potenziale gestionale senza pianta organica, dirigenza regolata, mobilità e nuova formazione professionale, spesa corrente ed investimenti adeguati, e via dicendo.

Un'occasione forse poco nota ma importante, di riflessione sulla «azienda università» e sulle funzioni manageriali dei suoi organi di governo si ebbe nel corso di un convegno a Bologna nell'ottobre dello scorso anno.

Le funzioni amministrative

In una mia relazione sulle funzioni del direttore amministrativo, ero pervenuto ad alcune acquisizioni, apparentemente non contestate da alcuno ma senza alcuna conseguenza pratica, e che pur tuttavia insisto nel considerare ancora essenziali, quali:

- la necessità di una responsabile percezione di un maggior senso della organizzazione per raggiungere i fini dell'università;
- la consapevolezza dell'effetto moltiplicatore che la organizzazione può avere sulle risorse umane ed economiche disponibili;
- l'acquisizione dell'efficienza quale alternativa di libertà e di dignità alla frustrazione, allo spreco e alla protesta sterile;
- il principio della autonomia quale requisito necessario alla funzionalità e alla competitività degli atenei;
- la esigenza informatica di un «cruscotto» che riconducesse ad un unico quadro la complessa manovra gestionale dell'università (governo, finanze, coordinamento, personale, di-

dattica, ricerca, diritto allo studio);

— l'urgenza di porre fine nel breve periodo alla fase della legislazione riparatrice e dell'avvio di nuovi interventi rispondenti alle esigenze di efficacia-efficienza.

I fenomeni negativi

In un successivo convegno a Siena sul tema «Struttura dell'università: organizzazione e gestione amministrativa» mi accadeva di dovere ritornare sull'argomento, soffermandomi in particolare sui seguenti fenomeni negativi che mi sembrava giocassero a sfavore dell'università: l'assottigliamento dei bilanci; il calo, oltre i limiti di guardia, del personale non docente e l'ordinamento provvisorio degli uffici; il non adeguamento degli interventi per edilizia ed arredi concomitanti e/o ampliamenti di rilievo in alcune sedi senza adeguamento alcuno delle prime due voci.

Nella circostanza che mi si chiedesse di dire quale era l'esigenza più vitale per la sopravvivenza e lo sviluppo dell'università, avrei risposto che il problema primario era quello del personale non docente, senza il quale è impossibile una qualsiasi organizzazione e ancor meno un nuovo modello organizzativo che ovvii alle lamentele sul processo di attuazione degli interventi legislativi posti in essere dall'80 in avanti, e in grado di gestire l'atteso piano di sviluppo.

In sostanza mi sembrava ancora che la mancanza di una contabilità nazionale del comparto universitario intesa in senso largo producesse due effetti contraddittori: da un lato, la possibilità per il Tesoro di ritenere che tutto andasse bene com'era, e dall'altro, per le vestali della innovazione, di dedicarsi ai massimi sistemi senza alcun riferimento al concreto, sicché, a mo' di esempio, il fare o non fare un dipartimento diventava questione di «volontà politica» e non di amministrazione, di spazi, di organizzazione ridu-

cendo la questione universitaria ad una disputa evanescente e inconcludente.

Cinque obiettivi importanti

Da ultimo, nello scorso ottobre si è compiuto a Brescia da parte del Convegno dei direttori amministrativi delle università italiane e con la collaborazione della Direzione Generale dell'Istruzione Universitaria, un ulteriore tentativo di messa a punto dei problemi gestionali dell'università con particolare riferimento all'urgente vicenda della «terza legge» all'esame del Parlamento, non certo risolutiva ma essenziale come premessa.

In un documento che venne portato a conoscenza del governo, del Parlamento, del CUN e delle organizzazioni sindacali, venivano evidenziati cinque obiettivi condizionanti la gestione degli atenei, ed esattamente:

- l'adeguamento del contributo di funzionamento per affrontare le esigenze di base già emergenti in sede di prima formulazione dei bilanci di previsione per l'esercizio 1986;
- la fusione in un «unico contributo» dei trasferimenti dallo Stato alle università, al fine di consentire alle singole sedi una responsabile e competitiva politica di sviluppo;
- l'urgenza di una revisione del regolamento di contabilità per superarne le disposizioni non consone alle peculiarità essenziali della vita degli atenei e soprattutto per consentire una seria lettura dei loro reali bilanci consuntivi;
- la già citata necessità delle approvazioni della «terza legge» e di una corretta applicazione della legge n. 444, nella prospettiva di una pianta organica di ateneo, adeguata qualitativamente e quantitativamente alle esigenze della ricerca, della didattica e della gestione;
- il sollecito riordino della dirigenza dello Stato ed, in tale ambito, la definizione della identità del dirigente amministrativo per la peculiarità delle sue funzioni in rapporto alla istituzione

e al conseguente regolamento della medesima.

Necessità di una ricomposizione

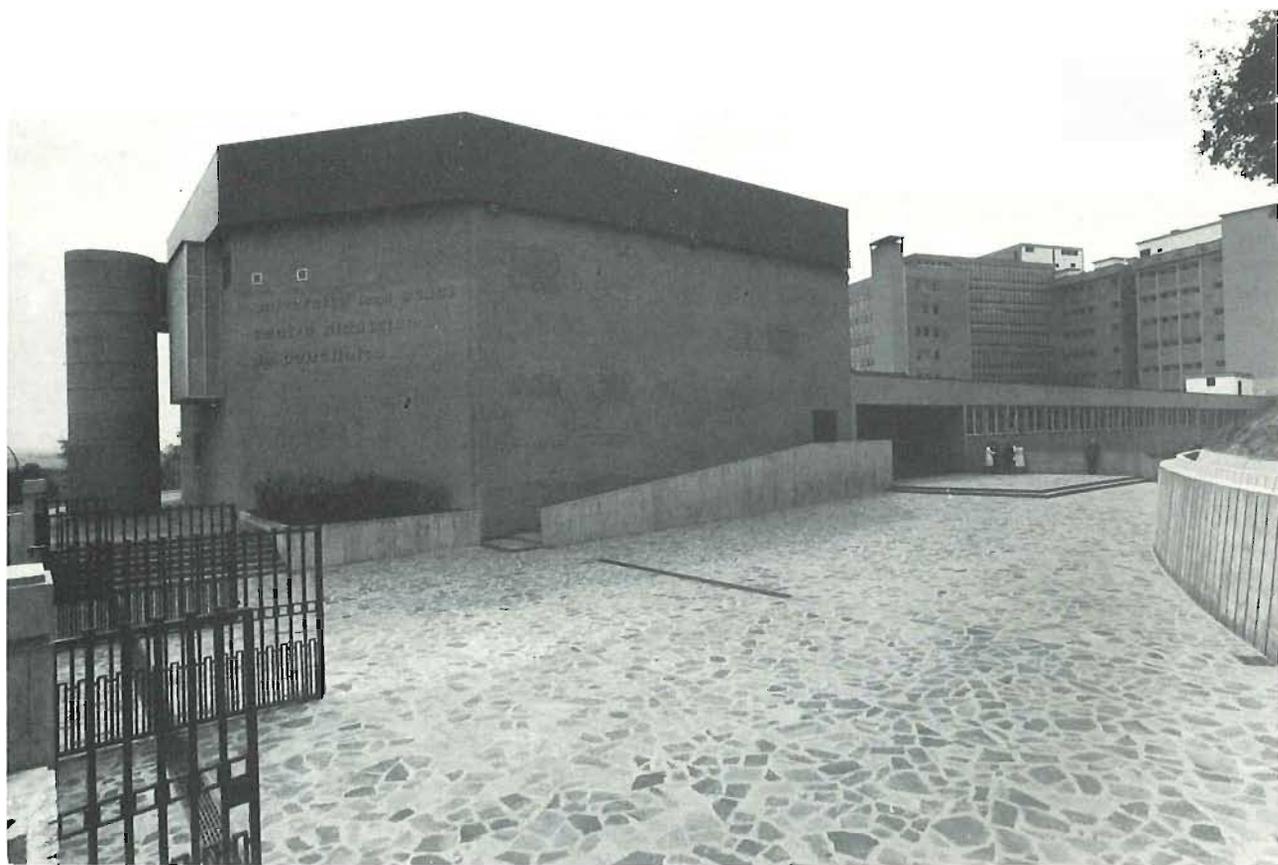
Il Convegno non trascurava infine gli interventi programmati per l'edilizia, la necessità di una riforma del Ministero per quanto atteneva strettamente il settore universitario, i disegni di legge pendenti per i ricercatori e per il diritto allo studio, ravvisando in conclusione la *necessità della ricomposizione di un quadro di certezze per la vita universitaria.*

Con l'auspicio che il piano quadriennale di sviluppo riproponga l'atteso quadro di riferimen-

to stabile reso necessario dai fenomeni di trasformazione indotti e incompiuti a partire dal DPR n. 382 in avanti, mi permetto di richiamare un recente giudizio del Presidente della Corte dei Conti sui metodi di spesa dello Stato, laddove egli afferma che *«un tetto finanziario ha una sua validità se è reale, se cioè fissa un limite di risorse finanziarie da trasferire agli enti a finanza derivata adeguato ai loro compiti e alle loro finalità; altrimenti la responsabilità della mancata osservanza del tetto è da attribuirsi a chi lo ha fissato a quel livello senza darsi cura di accertare la sua adeguatezza, ovvero di modificare i meccanismi mediante i*

quali si raggiunge un certo livello di spesa più elevato di quello previsto. È del pari essenziale che l'eventuale disavanzo non venga sommerso, perché in tale modo non si riesce mai a conoscere le reali entità del deficit e, quindi, ad adattare i necessari interventi per correggere le distorsioni».

In conclusione uno zoccolo solido, un tetto reale, e una struttura organizzativa semplificata ma solida sono ambiti nei quali si assolve alle esigenze di una gestione specie se a regime riformato, affinché non accada — come accade — di dover parlare poi di riforma delle riforme e di darsi alla caccia alla streghe.





Apertura internazionale

di Pietro Giacomo Nonis

*Pro-Rettore e Preside della Facoltà di
Magistero dell'Università di Padova*

Gli appunti che seguono sono stati stilati in margine ad una lettura «diversa» dalle consueti, che ci hanno reso familiare il denso e travagliato testo del DPR 382/80. Non sono, e non intendono essere, chiose di tipo giuridico-amministrativo; sono piuttosto «variazioni su un tema», quello della collaborazione e degli scambi internazionali che a livello universitario, in sincronia con quanto sta accadendo a livelli diversi e collaterali — politico, economico, culturale in senso lato sta conoscendo, non solo da noi, un processo di sviluppo che non ha l'uguale nella storia dell'università moderna.

Una sollecitazione ad occuparmi di questo argomento proviene dalla mia personale esperienza: dall'aver constatato ripetutamente, di là delle Alpi e dell'Oceano, da Innsbruck a Brasilia (o ad Araracuara, piccola viva università del sud-ovest brasiliano) quanto sia apprezzata, quanto possa essere vivace

e proficua, specialmente se viene offerta e prestata come un servizio e non come una elargizione, la presenza attiva di uomini delle nostre università, e l'apertura effettiva di possibilità di cooperazione e d'interscambio tra nostre ed altrui — nella fattispecie straniere — unità operative.

Benché il DPR 382 non sia espressamente rivolto alla considerazione ed all'incremento delle relazioni universitarie sul piano internazionale, numerosi punti, e spunti, del testo legislativo si prestano a venir considerati positivamente in tale prospettiva. Per non accavallare temi e problemi cercheremo di seguire l'ordine numerico degli articoli, anche se ciò dovesse obbligarci a ritornare qualche volta sui nostri passi.

Professori stranieri (art. 4)

L'art. 4 prevede che il ministro della Pubblica Istruzione, su richiesta delle facoltà e su parere

Spunti e variazioni sul tema della cooperazione e dell'apertura internazionale delle università.

del CUN, possa riservare una percentuale di posti di professore ordinario alle proposte di chiamata diretta, da parte delle facoltà, di studiosi eminenti di nazionalità non italiana.

La percentuale non è molto alta ma neanche trascurabile: essa è infatti contenuta entro il 5% della dotazione organica di ogni singola facoltà. Non è facile, al di fuori delle quattro o cinque maggiori università, che una facoltà abbia nel proprio organico più di cento unità docenti della prima fascia; ancor meno facile, però, è che esista la disponibilità, da parte di un docente straniero, di desiderare, chiedere ed accettare una chiamata. Deve infatti trattarsi di «studiosi eminenti»; coloro che sono veramente tali raramente si lasciano indurre ad un trasferimento che abbia le caratteristiche di una vera e propria inserzione organica nella facoltà «ad quam», poiché deve supporre che nel proprio ambito culturale e nazionale abbiano di che vive-

re, e motivi per ben vivere. Lo studioso eminente troverà ben disposta, proprio in forza dei propri meriti e della fama che di solito li accompagna, la facoltà che ne propone la chiamata. La buona disposizione non avrà difficoltà a rivelarsi nell'alta quota di consensi che i membri di prima fascia del consiglio di facoltà manifesteranno, sulla base della «qualità scientifica dello studioso». In questo come in altri casi, la fama si fonda sulla conoscenza diretta o sulla verifica dei titoli scientifici che i competenti saranno stati in grado di fare, e si diffonde sulle ali fiduciali della solidarietà che i colleghi, in questi casi, non mancano quasi mai di esprimere. La fama sarà determinante anche per la procedura derivante dalla chiamata: non una prova concorsuale, della quale evidentemente non v'è bisogno, ma un decreto ministeriale che terrà dietro all'assegnazione del posto e preciserà insieme «la relativa classe di stipendio corrispondente sulla base dell'anzianità di docenza e di ogni altro elemento di valutazione». La legge non dice se «ogni altro elemento di valutazione» debba provenire dalla facoltà che chiama, dalla considerazione del ministro o dalla presenza di altri coefficienti di valutazione positiva che, trattandosi di docente straniero, potrebbero anche avere a che fare con seri motivi di politica estera, almeno in quel piano preliminare e preparatorio che talora potrebbe costituirsi, a monte della facoltà chiamante e della stessa università, all'interno per esempio di un accordo internazionale.

Molto in uso nel passato remoto di talune università europee, la chiamata per chiara fama permetteva un fertile e vivace scambio di maestri, oltre che di idee, informazioni ed opere scritte, prima e dopo il processo di nazionalizzazione che ha portato solo in data relativamente recente i popoli europei a considerarsi stranieri e più o meno «diversi». L'internazionalizzazione del sapere, che oggi per altre vie e con diversi metodi è un fatto di normale anche se di

enorme portata, seguiva di solito la persona, o l'opera, del docente, al quale il sapere bastava come passaporto e credenziale non solo altamente rispettabile, ma anche capace di produrre riconoscimenti e vantaggi addirittura superiori a quelli che il dotto otteneva in patria. Va peraltro precisato che l'università non era, in passato, la sede primaria e quasi esclusiva della ricerca scientifica e neppure della produzione accademica: le accademie, appunto, o anche più modesti pensatoi privati (che a volte, come nel caso di Spinoza, si costituivano in seguito al rifiuto opposto da parte del dotto ad una «chiamata» universitaria; altre volte, come nel caso di Schopenhauer, in seguito al rifiuto opposto non *dal* ma *al* dotto dall'istituzione accademica), o private o pubbliche biblioteche facevano da base di decollo per una fama alta. Un caso abbastanza tipico, verificatosi di recente, è quello della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Padova, che ha proposto la chiamata di un docente magiaro di Lingua e letteratura ungherese nelle condizioni fissate dall'art. 4 di cui ci stiamo occupando. Le operazioni successive si sono felicemente compiute per il contributo positivamente dato dal Ministero della pubblica istruzione e da quello degli affari esteri, ciascuno per la propria competenza, il che ha fatto sì che l'operazione si sia svolta in tempi relativamente brevi.

Professori a contratto (art. 25)

Meno brevi i tempi, meno tempestive le decisioni degli organi competenti (e, dicono al Ministero, le proposte da parte delle facoltà) per quanto concerne un'altra importante opportunità che la legge offre e codifica a livello nazionale e/o internazionale: quella che riguarda i professori a contratto.

A vero dire, la dimensione internazionale dell'attività universitaria è fatta presente anche prima che si giunga, nella lettura del decreto, all'art. 25, espressamente dedicato ai «professo-

ri a contratto». L'art. 17, infatti, prevede che «al fine di garantire e favorire una piena commutabilità tra insegnamento e ricerca sia possibile autorizzare un professore ordinario o associato confermato a dedicarsi periodicamente ad esclusive attività di ricerca scientifica «in istituzioni di ricerca italiane, estere e internazionali». Deve trattarsi, come si vede, di «istituzioni di ricerca»: la denominazione va assunta, a nostro parere, in senso ampio, soprattutto per quegli ambiti disciplinari e culturali che permettono o ammettono cicli integrali di ricerca scientifica fuori dei laboratori, delle cliniche o dei gruppi di lavoro istituzionalmente a ciò dedicati; pensiamo a investigazioni scientifiche effettuate sul campo, come accade in sociologia e antropologia, o nel chiuso di archivi e biblioteche scarsamente noti e frequentati. La dimensione «estera» di tali attività è sottolineata positivamente dal fatto che i periodi di esclusiva attività scientifica (intesa come attività a cui viene a mancare soltanto la didattica) trascorsi all'estero sono validi agli effetti della carriera e del trattamento economico, e utili agli effetti del conseguimento del triennio di straordinariato.

Per tornare ai professori a contratto, l'art. 25 ricorda che essi possono essere anche docenti di università estere, purché non insegnino in università italiane. Tale possibilità s'iscrive in un'antica tradizione, risalente addirittura alle origini degli organismi universitari europei che si configuravano come libere corporazioni di studenti e di docenti, caratterizzate fortemente da una contrattualità che vedeva, almeno nei primi secoli, le corporazioni studentesche impegnate a pattuire le prestazioni magistrali con una libertà della quale si è in seguito, specialmente con il centralismo burocratico postnapoleonico, perduta la traccia. Non vi erano confini nazionali, all'origine, che ostacolassero seriamente la libera circolazione degli uomini, studenti o maestri. Accadde che i primi si recassero, iso-

latamente o in gruppo, più di una volta là dove il maestro «leggeva», oltre i monti e la Manica (più di là a qua che viceversa), se non erano in grado di «contrattarne» la operosa presenza. Capitava anche il contrario: se il maestro non si atteneva alle condizioni pattuite, o se il suo insegnamento risultava deludente o comunque inferiore alle attese, non solo non gli si rinnovava il contratto, ma a volte neppure se ne soddisfacevano gli impegni finanziari, a meno che la comunità non intervenisse a garantire in qualche misura il non ben capitato (e «contrattato») professore.

Contro evenienze del genere la legge stabilisce espressamente che debba trattarsi — sia il professore a contratto un italiano o uno straniero — di persona la cui «alta qualificazione scientifica e professionale sarà comprovata da pubblicazioni scientifiche o dalle posizioni ricoperte nella vita professionale economica ed amministrativa». Queste ultime dovrebbero fornire, di per sé, quella copertura che solitamente è costituita dai titoli scientifici: ma ognuno sa che non sempre ad una elevata posizione occupata nell'economia e nell'amministrazione corrisponde automaticamente una rassicurante professionalità. Gli organi deputati alla scelta dei docenti da contattare e trattare faranno quindi il proprio dovere se sentiranno molto viva quest'esigenza che la legge espressamente dichiara, siano il consiglio di amministrazione ed il senato accademico, ai quali spetta deliberare sulle dimensioni qualitative e quantitative dei contratti sulla base di reali necessità o effettive convenienze, siano le facoltà e i consigli di corso di laurea o di dipartimento e/o d'istituto, dai quali parte in prima istanza la proposta di accenderli.

I mezzi finanziari assegnati nel recente passato all'istituzione e al corretto svolgimento dei corsi integrativi di cui all'art. 25 sono stati giudicati, a quel che ne sappiamo, decorosi, se non proprio entusiasmanti, ed hanno permesso in molti casi a istitu-

zioni universitarie anche decentrate di avvalersi di collaborazioni preziose. Mancano allo scrivente dati esaurienti in proposito, ma non la volontà di testimoniare che, là dove sono stati *tempestivamente* organizzati, i cicli didattici affidati a eminenti docenti (stranieri, per quell'aspetto che ora c'interessa) si sono rivelati del tutto soddisfacenti, ed hanno più di una volta suscitato, non solo tra gli studenti ma pure fra i docenti di ogni ordine e grado, viva attenzione, provocando momenti di aggiornamento e di vicendevole informazione: proprio in quella direzione che la legge prefigge come non solo percorribile, ma degna di essere percorsa e ripercorsa ai fini di un'integrazione dell'attività didattico-scientifica, la cui stessa rapidità dello sviluppo e molteplicità degli aspetti fanno sempre più desiderare, a livello mondiale, l'arricchimento.

È stato più volte osservato, però, che intoppi di ordine burocratico, dalla base attribuiti al vertice ministeriale, da quest'ultimo ai ritardi con cui si sarebbero mosse singole università, hanno in molti casi attenuato, e talora reso inattuabile o vano, il grande vantaggio che la legge permetterebbe di ottenere. Soprattutto là dove facoltà e corsi di laurea si sono dati — sotto forma di cicli intensivi di lezioni — una struttura didattica semestrale, o dove i corsi, pur prevalentemente ad estensione annuale, sono affiancati da cicli di lezioni semestrali, la comunicazione tardiva dell'ottenimento dei contratti vanifica l'intento primario che ne ha determinato la richiesta, o crea intralci e difficoltà di ordine organizzativo. Poiché osservando e giudicando dalla «base» non si conoscono appieno le ragioni di tanto disagio o dissesto, probabilmente non imputabile a uno solo degli snodi burocratici e amministrativi, ci si limita in questa dimessa sede a rifarlo puntualmente presente, non senza peraltro sottolinearne la serietà.

Altro aspetto negativo emerso nel corso di attuazione delle for-

me contrattuali previste dall'art. 25 è la titolarità o nominatività di un corso o insegnamento, che a livello pratico si esige, con esclusione di un'eventuale concorrenza di più insegnamenti o di discipline diverse pertinenti ad un'area omogenea. La ragione precipua di tale unicità o esclusività va collegata, riteniamo, al fatto che la figura del professore a contratto è in buona sostanza equivalente, sul piano della didattica, a quella del docente, e quindi legata anche alle prove di accertamento e verifica che potrebbero, e forse dovrebbero, concludere il ciclo delle lezioni (se di lezioni si tratta, perché gli scopi dei contratti potrebbero essere anche diversi da quelli che i corsi ufficiali si propongono, finalizzati come sono «all'acquisizione di significative esperienze teorico-pratiche di tipo specialistico... ovvero di risultati di particolari ricerche, o studi di alta qualificazione scientifica o professionale» (art. 25, 1° comma). Voglio dire che non sembra da scoraggiare, neanche nella fase iniziale e nell'indicazione nominale, la proposta e stipulazione di contratti destinati ad integrare sul piano didattico un'intera area disciplinare o dipartimentale; potrebbe quindi competere alle singole unità fruitrici il diritto/dovere di organizzare nelle forme più convenienti e proficue i momenti della verifica e della utilizzazione di quanto all'interno della singola disciplina l'attivazione del contratto avrà stimolato, provocato o prodotto sul piano didattico. Quest'anno-tazione ha lo scopo di suggerire, attraverso il collegamento interdisciplinare delle proposte e delle fasi attuative, non solo una sempre migliore e più ampia collaborazione, ma anche una contrazione (numerica e finanziaria) nella cifra dei contratti richiesti e concessi, con conseguente possibilità di concentrare più sostanziosamente l'uso delle risorse messe di anno in anno a disposizione, e di assicurare l'intervento di autentici «outsiders» nazionali e stranieri, della scienza, della ricerca e della didattica.

Lettorati di madre lingua straniera (art. 28)

Analogamente a quanto stabilisce per i professori a contratto, il DPR 382/80 prevede che «in relazione ad effettive esigenze degli studenti che frequentano i corsi di lingue» i rettori delle università possano assumere lettori di lingua madre straniera. La «qualificata e riconosciuta competenza» dei medesimi dovrebbe, anzi deve, essere accertata dalle facoltà. Quanto ciò si verifichi di fatto, e se non ci si affidi troppo spesso al semplice parere del professore ufficiale al quale il lettore farà effettivamente capo, non si sa. Per l'aspetto che ci riguarda in questa sede va ricordato che lo sforzo finanziario al quale l'università, e in definitiva la comunità civile, si sottopone perché sia possibile attivare i lettori è notevole, soprattutto se rapportato alle presenti difficoltà di bilancio. L'esperienza insegna che i lettori di madre lingua straniera possono «rendere» di più se per un verso padroneggiano bene anche la lingua italiana, e per l'altro sono consapevoli che la durata del contratto — di diritto privato, rinnovabile — è solitamente annuale, e che nessun obbligo incombe sull'amministrazione di rinnovare automaticamente o quasi il contratto: lavora meglio chi sa di non essere meccanicamente garantito per il futuro.

La cifra di 150 riferita agli studenti «effettivamente frequentanti il corso» come bastanza necessaria a suffragare la richiesta e l'assegnazione di un contratto è motivata o motivabile più con considerazioni di ordine finanziario che di ordine didattico-psicologico. Non occorre infatti aver molta pratica di queste cose per sapere che nessun lettore, che non impegni consciamente non già una dozzina, ma tre dozzine di ore settimanali nelle esercitazioni, può correttamente ed efficacemente lavorare, sul piano didattico, con (a volte bisognerebbe dire soltanto «su») un numero così alto di studenti. Si dà peraltro anche il caso contrario: di

lettorati «tenuti su» per onor di firma, con uno o due esami annuali (diciamo esami, cioè operazioni constatabili ufficialmente, perché la effettiva frequentazione di un corso, facilmente dichiarabile sulla carta, non è apoditticamente verificabile). Sono, codesti, casi che farebbero pensare a un altissimo senso di rispetto, da parte dell'amministrazione pubblica, verso pochissimi studenti, ad erudire i quali si fan venire da remote lontananze mentori d'altra lingua, obbligandoli implicitamente a fare cose diverse — anche se non incompatibili — da quelle previste dal contratto, o a rinverdire la nomea secondo la quale questo è il paese del «dolce far nulla», al quale anche stranieri usati a lavorar sodo potrebbero morbidamente assuefarsi.

Dottorati di ricerca (artt. 68, 69, 72)

Poiché la ricerca scientifica moderna intesa parla, da sempre, la lingua più internazionale che vi sia, è naturale che anche università straniere possano figurare tra le sedi consorziate o aggregabili per il conseguimento del dottorato, a condizione, ovviamente, che pure in esse «siano state notoriamente sviluppate le tematiche di ricerca nei settori disciplinari per i quali s'intende istituire il dottorato» (art. 69,2). L'occasione è buona per ricordare che gli studi per il dottorato sono finalizzati all'approfondimento delle metodologie per la ricerca e della formazione scientifica in determinati settori. Pare che questa puntualizzazione debba collocarsi con quella che già determina il primo comma dell'art. 68: il dottorato di ricerca è titolo accademico valutabile *unicamente* nell'ambito della ricerca scientifica. Tale precisazione ha di mira, se non andiamo errati, un obiettivo positivo (la formazione di ricercatori scientifici che vadano ad incrementare, in tempi brevi-medi, i vivai della ricerca specialmente extrauniversitaria) ed uno negativo, la non-costituzione di forme nuove di ti-

toli valutabili agli effetti della carriera accademica e dell'inquadramento (nel ruolo, p. es., dei ricercatori universitari): la non-precostituzione, in altri termini, di un precariato indotto a considerare il dottorato come titolo esigativo, o corsia preferenziale, per una qualche forma di inquadramento nei ruoli universitari.

La peculiarità del dottorato si manifesta, fra l'altro, nella formazione *individuale*, o fortemente individualizzata, di pochi o comunque non molti iscritti; la collaborazione, e la preparazione di gruppo a metodologie specifiche di ricerca, è prevista, ma con la mantenuta priorità dell'attenzione alla preparazione individuale dei «dottorandi», ai quali la legge prevede che competa la scelta di tematiche da approfondire con l'assenso e l'aiuto dei docenti del settore. Ciò comporta, anche nei riguardi degli eventuali agganci internazionali, una oculata, rispettosa e concreta integrazione, che i docenti, presumibilmente già forniti di conoscenze specifiche nel campo, potranno indicare o favorire, avvalendosi di elementi oggettivamente esistenti in sedi estere nel settore, della personale conoscenza di gruppi o sedi di ricerca accreditati ed accessibili in università straniere, e di quelle forme istituzionali (accordi, convenzioni, rapporti personali traducibili in scambi d'informazioni e di servizi, o di persone) che l'art. 91 del DPR 382 contempla, e che la circolare ministeriale 6331 del 6 novembre 1984 opportunamente illustra sotto la voce «cooperazione interuniversitaria internazionale».

Mentre va chiarendosi, in ambito nazionale, sia l'opportunità sia la varia difficoltà costituita dall'aggregazione consortile che la legge prevede tra università diverse in fatto di dottorati (la stessa conformazione geografica del Paese, la dislocazione che a volte rende poco accessibili certe università consorziate e la misurata, per non dire scarsa, disponibilità delle risorse finanziarie dei «dottorandi» hanno messo ben presto

in evidenza più la seconda che la prima, più la difficoltà che l'opportunità), non dovrebbe venirmeno, da parte e dei dottorandi e dei docenti, l'attenzione verso i vantaggi offerti da fattive relazioni di cooperazione e concreti interscambi con l'estero, in fatto non solo di ricerca già avviata ma pure di formazione metodologica, indispensabile all'avviamento di ogni seria ricerca. L'esperienza messa a frutto negli ultimi anni, che sono i primi per la nuova seppur tardiva struttura messa in atto nelle nostre università, induce a rimeditare seriamente non tanto sull'istituzione dei dottorati (che va semmai potenziata con un'apertura sia pur non vincolante ma promettente di accessi preferenziali, se non proprio privilegiati, verso l'arruolamento dei nuovi, futuri ricercatori, nessuno dei quali potrebbe ignorare i vantaggi provenienti vuoi da un iter metodologico già percorso in patria ed all'estero, vuoi da una migliore disponibilità di mezzi linguistici ed espressivi specialistici, che soggiorni di studio all'estero dovrebbero aver garantito, già nel corso preparatorio al dottorato), quanto sullo specifico «spirito» della legge che, nel citato art. 68, è rivolto a fare del dottorato un titolo valutabile *unicamente* in ricerca scientifica. Di fatto, chi è più interessato alla ricerca scientifica, all'acquisizione, al perfezionamento ed all'applicazione dei metodi di ricerca dell'aspirante ricercatore o del ricercatore stesso, almeno nella fase iniziale del suo servizio?

È comunque certo che ai dottorati di ricerca, dovranno essere destinate risorse ben più consistenti delle attuali (benché nelle attuali ristrettezze non si veda come ciò possa avvenire entro breve tempo) se davvero si ha intenzione di rendere efficace ed efficiente la prospettiva internazionale della cooperazione e dell'integrazione prevista, ed almeno implicitamente caldeggiata, dall'art. 68.

Borse di studio (artt. 72 e 73)

Il discorso trascorre inevitabilmente all'essenziale, delicato

argomento delle borse di studio, che in taluni paesi europei vengono chiamate con evocativa parola latina «stipendia». Esse sono tassativamente previste per la frequenza dei corsi di dottorato, di perfezionamento e di specializzazione, «presso università *italiane e straniere* a favore dei laureati capaci e meritevoli, di cittadinanza italiana, che fruiscono di un reddito personale complessivo non superiore a lire 8 milioni». Tale limite può essere adeguato dal ministro della Pubblica Istruzione alle variazioni del costo della vita. Non meno di un quarto del numero complessivo delle borse dev'essere destinato «a borse di studio per l'attività di perfezionamento *all'estero*», recita l'ultimo comma dell'importante art. 76.

A noi non resta, in questa sede di libere evocazioni e puntualizzazioni, che ricordare quanto difficile sia, in concreto, appurare se in effetti l'aspirante borsista fruisca di un reddito *personale* di non più di 8 milioni: non solo la personalizzazione del reddito, ma anche i metodi di denuncia e di individuazione in atto sono, a dir poco, soggetti a valutazioni diverse. Va inoltre ricordato che di una materia così importante e delicata dovrebbe essere fatta tempestiva, ampia pubblicità nelle sedi più appropriate, e che l'assegnazione delle borse, comprese quelle da fruire all'estero (delle quali si occupano gli artt. 77 e 78 della legge), dovrebbe rispondere, mediante corretti ed indubitabili espletamenti dei concorsi previsti, a criteri di oggettiva correttezza e di accertata, soggettiva validità dei candidati alla fruizione di esse. Questo va ripetuto non per astratta e generica esigenza deontologica, ma nell'interesse stesso dell'università e della scienza.

Riconoscimenti ed equipollenze (artt. 55 e 74)

Nonostante l'apprezzabile sforzo da più parti sostenuto e compiuto per perequare ad adeguate l'entità formale e sostanziale degli studi universitari nei vari

paesi del mondo, ed in particolare all'interno della Comunità europea, permangono serie disparità sia nelle strutture sia nelle modalità che permettono di conseguire titoli e gradi accademici. Ciò rende quanto mai attuale (data l'apertura delle nostre università a studenti o studiosi stranieri, e la crescente necessità che studenti o studiosi nostri possano accedere profittevolmente alle istituzioni estere) il caso del riconoscimento dei titoli conseguiti fuori del nostro sistema, o della loro equipollenza a quelli previsti dal nostro ordinamento.

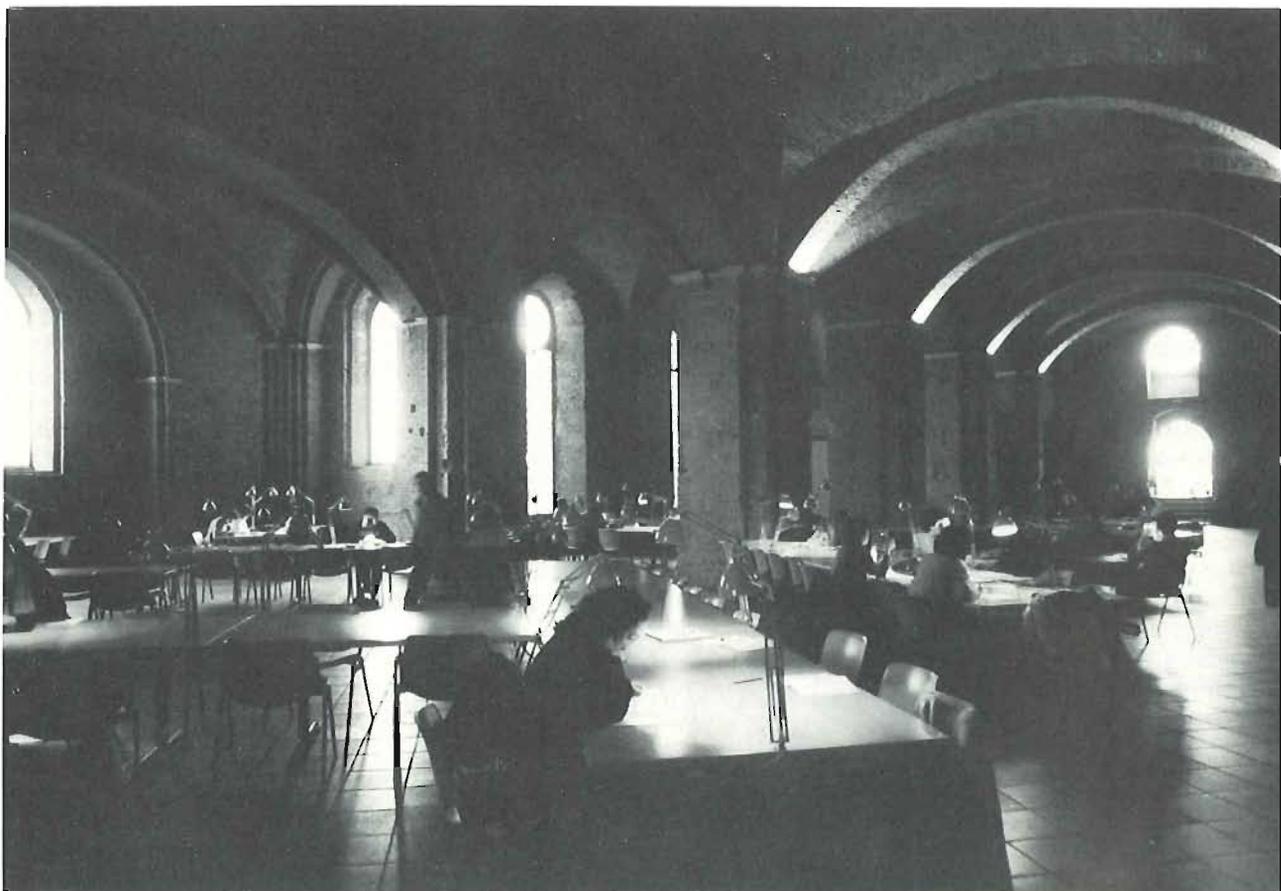
La legge è in tal senso, come pare giusto, piuttosto aperta. È il Ministero della pubblica istruzione attraverso decreto del ministro emanato su conforme parere del CUN, che opera l'eventuale riconoscimento. La determinazione delle modalità è ricordata, nel corso dell'art. citato, nel quadro del dottorato di ricerca; ma tutto l'articolo lascia trasparire l'esigenza, da più parti sentita e manifestata, che sia fatta luce sempre più chiara, e maturi una provvidenza sempre più concreta, nel campo importantissimo dei riconoscimenti e delle equipollenze: a livello europeo, principalmente, ma anche oltre i confini dell'Europa tutto sommato ristretti se paragonati alle dimensioni mondiali della mobilità odierna e futura di scienziati, professionisti e ricercatori. È per questa via che potrebbe maturare, entro tempi ragionevolmente brevi, un deflusso dei nostri laureati verso aree culturalmente, scientificamente e professionalmente sottosviluppate, a partire da una verificabile loro preparazione di tipo, diciamo così, «europeo»: tipo che, stando alle nostre personali conoscenze, non dovrebbe discostarsi molto, nella media, da quello che la stragrande maggioranza delle nostre istituzioni accademiche è in grado di far maturare, pur che lo (si) voglia seriamente: sia con lo scopo di giovare efficacemente allo sviluppo delle aree ancora culturalmente depresse, sia al fine di mettere a disposizione

delle popolazioni (e non soltanto, quindi, delle istituzioni accademiche o scientifiche o deputate alla ricerca) un materiale umano apprezzabilmente preparato.

A ciò sembra aprirsi, oltre che l'art. 91 del DPR che dà un respiro autenticamente internazionale, anche la serie delle considerazioni e delle offerte dalla citata circolare 6331, del 6 novembre 1984, avente per oggetto la cooperazione interuniversitaria internazionale. I rilievi in essa contenuti («...soltanto 26 atenei si sono avvalsi delle nuove possibilità offerte dal decreto delegato...»), pur positivamente critici, non devono far passare in second'ordine le ampie possibi-

lità tuttora esistenti, in un giro di 360 gradi del quadro internazionale, per *tutte* le nostre università, ciascuna delle quali avrà pure una struttura, un campo che permetta di offrire qualcosa agli «altri», oltre che strutture e campi per migliorare i quali può validamente essere cercato, e ottenuto, un contributo — di uomini, d'informazioni, di mezzi e di metodiche — da parte degli «altri». All'estensore di questi appunti viene in memoria, nell'atto di concluderli, un pensiero del grande Lodovico Antonio Muratori (1672-1750), padre della nostra storiografia, ingegno di livello europeo vissuto nel tempo in cui vivevano — e con lui corrisponde-

vano — uomini come Leibniz e Newton. La natura ci fa, scriveva Muratori che cito a memoria, *diversi e bisognosi*: diversi perché possiamo dare qualcosa di ciò che altri non hanno, bisognosi di ricevere qualcosa che non abbiamo e altri potrebbero avere. Da qui nasce quel mutuo, vivo commercio che ci fa nella diversità uniti, nella necessità capaci di essere utili. Il discorso valeva, e vale, per i singoli uomini e per i popoli. Perché non potrebbe, anzi non dovrebbe, valere per le università che nel mondo intero continuano ad essere, checché se ne possa dire, i vivai dell'intelligenza, della cultura, dell'*humanitas* più libera e consapevole?





Via alla «riforma della riforma»

di Emanuele Lombardi

Il lento e spesso confuso cammino dell'università italiana sulla via della riforma ha segnato una tappa da non sottovalutare con l'approvazione, da parte del massimo organo consultivo del governo in materia, il CUN, di un voluminoso documento dal burocratico titolo «Interpretazioni e modificazioni al decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, sul riordinamento della docenza universitaria, relativa fascia di organizzazione nonché sperimentazione organizzativa e didattica».

Un documento che, in parole povere, tenta di colmare alcune lacune, chiarire quanto di confuso è stato contestato alla legge di riforma, la 382 appunto. Un documento di fronte al quale qualcuno ha gridato alla controriforma, salvo gli immancabili «distinguo». Un provvedimento comunque atteso, al quale si chiedeva di mettere un punto fermo su questioni irrisolte: prima fra tutte una più chiara distinzione fra docenza a «tempo pieno» e a «tempo definito»; poi una migliore e più chiara definizione del dipartimento, insieme ad una coraggiosa decisione sul destino delle facoltà; questo per toccare i punti più scottanti. Ma il decisivo passo avanti nell'ambito di una più completa definizione della riforma universitaria, in fondo, c'è stato soltanto in parte. E sappiamo che se un'accusa alla 382 c'era da fare, riguarda il fatto che si è trattato piuttosto di un provvedimento sullo stato giuridico del personale, che non di un vero esauriente chiarimento sul futuro dell'università.

Indice della confusione che ne è seguita, soprattutto per l'incertezza nella formazione e nel funzionamento in via sperimentale dei dipartimenti, è, per esempio, il mancato contenimento della tanto lamentata fuga dei cervelli. Cosa significa questo, se non che la riforma non ha restituito ai nostri atenei quella forza centripeta che avrebbe dovuto portarli ad essere il luogo preferenzialmente deputato allo svolgimento della ricerca, il luogo dove effettivamente i docenti svolgono la loro attività? Nulla si può obiettare alle cifre: la ricerca si svolge altrove, altrove se ne discutono i risultati. Di chi la colpa? Secondo molti di una legislazione assai ponderosa rispetto al volume delle riforme effettivamente realizzate; secondo altri soprattutto per la sfasatura, a volte croniche, fra la gestione delle trasformazioni e la loro evoluzione spontanea.

All'interno dell'università poi si avverte la mancanza di un disegno coerente e complessivo che permetta di «aggiustare» quanto della 382 c'è da aggiustare. Senza sottovalutare che, fra le cause dello sfasamento cui abbiamo accennato, il mondo universitario nel suo complesso non si sente affatto protagonista di questi cambiamenti.

Così rimangono aperti, ad esempio, il problema degli ordinamenti didattici dei vari corsi di laurea e la questione del reclutamento dei giovani ricercatori (non dimentichiamo che l'età media del corpo docente universitario si aggira intorno ai quarant'anni, e non è poco per un'università che vuole essere proiettata verso il futuro).

E aperte rimangono anche le polemiche sulla distinzione fra docenti a tempo pieno e a tempo determinato: gli atenei rimbombano ancora delle proteste e delle agitazioni dello scorso anno. Insomma la 382 aveva cercato di sanare, e neanche tutta, una situazione esplosiva per i docenti, ma ne era subito seguita una caduta di tensione sul tema complessivo delle riforme, che ora riappare di prepotenza: e qualche aggiustamento da solo non può colmare il vuoto di un intervento legislativo organico per un'università che, così come è, sente di non poter più rispondere alle esigenze della società.

Così, se da un lato si può registrare un relativo successo del dipartimento, che ha dimostrato di poter avviarsi a diventare la struttura fondamentale dell'università italiana per quanto riguarda l'organizzazione della ricerca, dall'altro si aspetta di passare dalla fase sperimentale a quella definitiva, mentre si vuol sapere che fine faranno le facoltà, che risposta dare a settori sovraffollati e a facoltà vuote, come risolvere la questione del numero programmato, eccetera eccetera. Sono contraddizioni che, ripetiamo, solo una politica organica può colmare.

Per ora, possiamo chiederci: dove va l'università italiana? Che giudizio danno di questi ultimi cinque anni di transizione, persone che, occupando in passato la poltrona di viale Trastevere, hanno condiviso la responsabilità delle scelte fatte?

A tre ex ministri della Pubblica Istruzione, Adolfo Sarti, Mario Pedini, Salvatore Valitutti, che dei giorni della formulazione della 382 furono protagonisti in prima persona, è stato rivolto un giro di domande, articolato su tre punti.

1. La testimonianza, i ricordi personali, le opinioni legate alla genesi (e ai retroscena) della 382.

2. Note e giudizi dopo il «collaudo» quinquennale.

3. Quali i cambiamenti da approvare?

Eccone, in sequenza, le risposte, che vengono a ricostruire (da tre angolature diverse) il profilo globale di un iter non ancora chiuso.

1. Così è nata la 382

L'ultimo tratto

On. Adolfo Sarti: «Della elaborazione della 382 gioverà ricordare qualche particolare cronologico, ancora chiaro nella memoria del sottoscritto, che, com'è noto, ha portato il «decreto delegato» in porto entro il fatidico 13 luglio 1980, giorno in cui sarebbe venuta a scadere la delega delle Camere al ministro della P.I. Alla fine di marzo di quell'anno, io ricevetti le consegne del ministro Valitutti, che lasciava il governo perché il suo partito, PLI, non ne avrebbe fatto più parte. Anch'io lasciavo un altro ministero, quello della difesa, per assumere il dicastero di Viale Trastevere. Il sen. Valitutti trascorse l'intero giorno di Pasqua al Ministero, per preparare adeguatamente quelle consegne; anziché al solito scambio di convenevoli dinanzi ai principali collaboratori, il mio predecessore pensò a una illustrazione effettiva, argomentata e precisa, dello stato dei problemi aperti per il suo successore, con il punto sul lavoro fatto e qualche suggerimento ope-

rativo. Fui commosso dallo zelo amichevole di questo caro amico, col quale nel primo governo Cossiga avevo lavorato in perfetta sintonia. La «memoria» di Valitutti comprendeva almeno una trentina di cartelle; e tra esse la più voluminosa di tutte riguardava appunto la riforma della docenza universitaria. Ottenuta la delega dal Parlamento, toccava adesso a me onorarla sulla base di un progetto di cui il Parlamento, nella legge delegante, aveva appunto fissato i temi generali; ero autorizzato ad emanare un decreto, che avrebbe avuto la forza stessa di legge, sentite però le commissioni parlamentari competenti: quelle dell'Istruzione della Camera (presidente l'on. Tesini) e del Senato (presidente l'on. Buzzi).

Dico subito che mi sono ispirato in gran parte al testo Valitutti, che era il frutto di una larga intesa tra le forze politiche e anche sindacali, e di una profonda consultazione tra i diretti interessati, cioè i docenti universitari; da quelle intese, da quella consultazione era nata la legge delegante. Quando si trattò di por mano al decreto delegato, trovai che Valitutti aveva già avviato anche su di esso la più larga intesa. E così, con un intenso ritmo di lavoro, mio e dei miei collaboratori (tra i quali primeggiava l'insostituibile amico dott. Fazio), conseguimmo il risultato che si è espresso nella 382: la collaborazione del Parlamento fu piena e intensa, e così quelle delle forze politiche, di governo e non. Ricordo queste cose non con lo scopo di caricare le responsabilità politiche del provvedimento sulle spalle di tutti — perché io come ministro dell'epoca me la sono assunta e me l'assumo totalmente — ma per chiarire quale fu l'iter storico della 382, almeno nel suo ultimo percorso».

In cordata

Sen. Mario Pedini: «Il DPR 382 (Sarti) conclude con successo, anche se in modo non esaustivo, la lunga e sofferta vicenda universitaria cui più ministri e

più parlamentari hanno legato il loro nome. Essa ha soprattutto un merito: quello di aver trovato in parete la «via» agibile, dopo che le prove precedenti avevano dimostrato che alla sistemazione universitaria non si poteva giungere né con leggi organiche per via parlamentare (proposte Gui, Ferrari Aggradi, Malfatti) né con il decreto legge (decreto Pedini).

Quale via? Quella della delega, prevista dalla legge 28 dell'11 febbraio 1980 (legge Valitutti), procedura dimostratasi vincente. Ma che di cordata si possa parlare lo dimostra il fatto che la 382 fa sue tutte le componenti più significative delle precedenti proposte.

Chiaro, ad esempio, il collegamento della 382 con il decreto legge 21 ottobre 1978 n. 642, approvato dal Senato ma non ratificato in tempo utile dalla Camera, il cui fine era l'assetto globale del personale docente in anticipo sull'assetto strutturale dell'università sotto l'urgenza premente della dilagante università «precaria», resa ancor più precaria dai decreti di pretori e minacciata dal rischio di rendere cronica la situazione creata dai provvedimenti urgenti del 1973.

Toccava in verità al disegno di riforma (testo Cervone) contestuale al decreto, ma poi bloccato dallo scioglimento anticipato del Parlamento, affrontare la riforma di struttura dell'università, riforma cui veniva d'altronde in aiuto la legge Pedini n.53, del febbraio 1979, sul Consiglio Nazionale Universitario e sulle commissioni per i concorsi universitari. Fu d'altronde su questa base che il ministro Spadolini poté successivamente, e dopo anni di attesa, riaprire i concorsi universitari che, tra l'altro, dimostrarono la idoneità della macchina concorsuale.

Ricordiamo tutto ciò per citare leggi o nomi? No certo. Lo ricordiamo piuttosto per confermare la coerenza della linea di riforma universitaria, venuta ad articolarsi nel corso di molti anni tra avvenimenti complessi e difficoltà ricorrenti di carattere anche politico e sociale».

Dalla legge delega al decreto delegato

Sen. Salvatore Valitutti: «La legge delega n.28 del febbraio 1980 sul riordinamento della docenza universitaria e sulla sperimentazione di nuove forme dell'organizzazione didattica fu approvata mentre era in carica il primo governo presieduto dall'on. Cossiga. Il DPR 382 del luglio dello stesso anno — emanato per dare applicazione alla legge delega traducendo in norme precettive i principi e i criteri in essa fissati — fu redatto mentre era in carica il secondo governo Cossiga, sorretto da una nuova maggioranza. Della nuova maggioranza non facevano più parte i liberali che pur avevano largamente contribuito alla formazione della legge delega. Alle riunioni delle forze politiche i cui rappresentanti collaborarono con il governo nell'elaborazione del decreto 382 non furono chiamati a partecipare i liberali. Bisogna dare atto che la legge delega n. 28 aveva fissato i principi e i criteri con statuizione precise e che perciò il decreto delegato aveva stretti margini in cui poteva muoversi per così dire, con un certo grado di autonomia nell'applicarla. Tuttavia nel passaggio dalle norme deleganti e quelle delegate si produssero non poche e non irrilevanti differenze, che in qualche caso assunsero a patenti contraddizioni tra i due testi. È sufficiente citare l'esempio della norma sulla sperimentazione del dipartimento, che era prevista dalla legge delega come una sperimentazione da effettuare per un quadriennio, al termine del quale se ne sarebbero dovuti verificare i risultati per le definitive decisioni in sede parlamentare.

Questa norma fu riprodotta testualmente nel decreto delegato 382, ma fu fatta seguire da un'altra norma che stabiliva che le università di nuova istituzione si sarebbero dovute organizzare su base dipartimentale, negando con ciò stesso che la nuova struttura didattica fosse bisognosa di essere sottoposta a prova sperimentale.

Con la seconda norma, che sanciva una scelta del legislatore già effettuata, in sostanza si lasciò intendere che la sperimentazione prevista e autorizzata dalla prima norma aveva un carattere fittizio. Un confronto attento e analitico tra la legge delega e il decreto delegato scopre differenze e divergenze che non sono né poche né lievi. Nel decreto delegato prevalse una specie di spirito di rivincita che si «accanì» su quelle parti della legge delega più rigorose e meno accessibili alle pressioni clientelari.

Con il decreto delegato fu fatto lo sforzo, in gran parte vittorioso, di rimettere l'università italiana sui vecchi binari che la legge delega, nella quale erano racchiusi i germi di una nuova politica universitaria, si era sforzata di contrastare aprendo il varco ad una più ampia e più responsabile autonomia delle università e creando nuovi istituti, come il dottorato di ricerca, intesi a riqualificare gli studi scientifici.

La legge delega aveva voluto chiudere tardi i fori attraverso i quali erano passati dal 1969 nell'insegnamento universitario nuovi elementi, tanto più numerosi quanto meno qualificati, ai quali tuttavia si era concessa la stabilità; e nello stesso tempo aveva voluto riaprire l'università alla continuità dell'afflusso dei giovani laureati più valenti. Il decreto delegato ubbidiva ad esigenze e tentazioni opposte aprendo nuovi passaggi all'insediamento di nuovi incarichi d'insegnamento attraverso la stipulazione di contratti a termine.

Quest'operazione sostanzialmente restauratrice, di cui è stato strumento il decreto delegato 382, sarebbe stata assai più ampia se la formulazione della legge delega fosse stata più generica, meno precisa ed analitica. Non c'è da stupirsi di quanto è accaduto, perché il governo che emanò il decreto delegato era espressione di una differente maggioranza politica, e precisamente di quella stessa maggioranza politica che era stata solidale nel volere

e attuare quella politica universitaria, passata attraverso il culmine dei provvedimenti urgenti del 1973, che aveva creato la intollerabile situazione cui la legge delega n.28 del 1980 aveva voluto mettere in parte riparo e in parte termine».

2. Il punto sul collaudo

Solo una prima «sistemazione»

On. Adolfo Sarti: «Si è detto che il quinto anniversario dell'entrata in vigore della legge 382 è passato quasi inosservato. Per chi trascorse la prima metà dell'estate 1980 nelle estenuanti trattative sindacali e parlamentari che si resero necessarie per il varo della legge, l'attuale indifferenza è certo poco gratificante. Dopotutto, la legge riportò un certo ordine ed una sostanziale normalità di funzionamento in atenei che, nonostante le misure urgenti del '74, avevano continuato a vivere in una condizione di incertezza, di scontro e di tensione che in taluni momenti aveva fatto disperare circa le possibilità non diremo di rinascita, ma di semplice sopravvivenza dell'università in Italia. Né si può negare che la sistemazione del corpo docente — pur avvenuta con la «manica larga» che fatalmente sempre si impone in questi casi, e causa dell'irrefrenabile trionfo di rivendicazioni sindacali e corporative non tutte equilibrate (e noi non ne facemmo mistero neanche allora) — abbia rappresentato un elemento di stabilizzazione e di certezza in un quadro dissestato e prossimo alla disintegrazione.

In sostanza, chi ancor oggi scaglia fulmini contro la 382 commette quantomeno un errore intellettuale, se pensa che i problemi dell'università o di qualsiasi altro grande aggregato sociale possano essere risolti senza soddisfare le esigenze e le richieste del personale che

in essi opera; o addirittura è taciabile di malafede, se finge di dimenticare che la 382 fu invocata e avallata praticamente da tutte le forze politiche e culturali, di maggioranza e di opposizione.

Detto questo, nessuno potrebbe sostenere che la legge abbia risolto i principali problemi degli atenei. Purtroppo, soddisfatti i desideri elementari di sistemazione dei ruoli, delle carriere e degli stipendi, l'intero dibattito culturale e politico sulla funzione dell'università nella nostra società tendenzialmente postindustriale si è afflosciato; e con esso è caduta nelle secche della gestione burocratica la spinta a realizzare strutture innovative come i dipartimenti, che pure la legge incoraggiava, e a una riorganizzazione delle discipline dettata non da più o meno dissimulate camarille baronali o post-baronali, ma dalle esigenze della moderna evoluzione del sapere (che dire del fatto che si è arrivati, con improntitudine degna di miglior causa, a parcellizzare in ben diecimila insegnamenti la cultura accademica, come ha denunciato a suo tempo lo stesso ministro Falcucci?).

Di tutto questo occorre prendere coraggiosamente atto, a cinque anni di distanza, per incentivare lo sforzo, che del resto in una certa misura si sta già compiendo a livello ministeriale, volto a rilanciare il problema dell'università non tanto e non solo in termini di organizzazione funzionale: ma come centro propulsore della ricerca, dell'innovazione, della modernizzazione complessiva del nostro Paese.

Questa è, ancora e più di una volta, la vera questione aperta dinanzi alla classe dirigente della società italiana. E poiché in queste settimane si parla giustamente di opportunità di un ulteriore allineamento al modello americano (senza rinunciare, ovviamente, ai nostri caratteri migliori), risulta davvero incredibile dover constatare che praticamente nulla siamo ancora riusciti ad imparare dagli Stati Uniti su questo versante, nono-

stante le larghissime dimostrazioni di efficienza, serietà e modernità del loro modello universitario, che, come è noto, è incentrato sulla strettissima, viscerale interconnessione e collaborazione tra sistema economico e sistema universitario, con lo straordinario «fall out» di vantaggi di ogni genere che tale intreccio di rapporti beneficamente produce sull'uno e sull'altro».

Un «momento» della questione universitaria

Sen. Mario Pedini: «Riconosciuto che il DPR 382 è un momento, pur molto qualificato, di una riforma universitaria complessa (meglio potremmo forse parlare di «questione universitaria»), osserviamo che la legge si qualifica per il criterio organico con cui provvede all'ordinamento del personale docente e, quanto a struttura, si qualifica per avere introdotto l'interessantissima esperienza del dipartimento e la sperimentazione didattica. Non potremo quindi giudicarla per compiti che saranno semmai ad essa successivi, anche se appaiono già oggi quanto mai urgenti.

Un'osservazione va però fatta per quanto nella 382 si riferisce alla normativa del personale docente: la constatazione del perdurare a tutt'oggi di una situazione di confusione e di conflittualità nella fascia del cosiddetto personale dei «ricercatori», proprio in riferimento alla quale, in questi giorni, si è autorevolmente scritto del pericolo di una nuova «giungla universitaria», pericolo di cui si rendono ben conto sia il governo sia il Senato, la cui commissione della Pubblica Istruzione è al lavoro, con delicata mediazione, sul disegno di legge opportunamente presentato sulla materia dal ministro Falcucci.

Era prevedibile che la questione dei ricercatori creati dalla legge 28, configurata com'era dalla 382, manifestasse la sua delicatezza e il suo rischio di crisi. Chi sono i ricercatori in funzione e per i quali si ipotizza un ruolo ad esaurimento? Quali prospet-

tive hanno? E i futuri dottori di ricerca che premono sul nuovo titolo universitario potranno guardare all'università con ragione, o passeranno da esso solo per trovare occupazione fuori dell'università nei centri di ricerca o privati? Potranno essere il vivaio della docenza futura, allevati dalla stessa università, con o senza ruolo transitorio?

Il problema è certo complesso, è difficilmente risolvibile se non lo si collega con spirito critico e costruttivo alle condizioni generali della docenza universitaria, cui è tempo di guardare soprattutto dopo cinque anni di applicazione della legge 382.

Bastano le attuali forme di docenza universitaria e di insegnanti ordinari o associati a fare un'università efficiente? Possono essi realizzare quella «scuola» che deve pur sempre contare sui «capiscuola» e che si addice comunque alla dignità culturale e scientifica di qualsiasi università? Bastano le strutture del dipartimento, dei gruppi di lavoro e di ricerca, a creare la scuola come simbiosi di uomini docenti e studenti? Lo studente è sufficientemente assistito nell'ambito del suo corso da docenti specifici, che lo curino meglio di quanto possano fare gli insegnanti di cattedra?

Non ci pone l'attuale ordinamento bipartito di fronte al rischio di una docenza viziata da solitudine, di insegnanti che appaiono talvolta come nomadi, ognuno assorbito nell'ambito della sua ricerca e della sua funzione, e di allievi di fatto lasciati a se stessi?

Ecco interrogativi cui bisogna rispondere dopo cinque anni di attuazione della 382, certo senza spirito di restaurazione ma con coraggio, se occorre con innovazione e forse coinvolgendo la terza fascia docente in una maggiore corresponsabilità di docenza e di servizio universitario e correggendo quindi, se occorre, in materia, l'ottica nella quale si erano posti la 382 e lo stesso decreto Pedini, che tuttavia con la figura dell'«aggiunto» recuperava l'«assistente» meglio qualificandolo e garantendolo.

Solo quando sarà superato l'ostacolo dei ricercatori potrà dirsi d'altronde pienamente realizzato il DPR 382, sempre in una università non dimentichiamolo che per vari anni, per necessità di cose, per eredità progressa, non potrà che essere numerosa nei suoi docenti e per questo ancor più bisognosa di funzionalità associativa e di collegamento reale con lo studente. Una università che, sia detto per inciso, quanto ai giovani, ha già ora bisogno, e sempre nell'ambito delle 382, di rendere meno fiscali e ritardanti le procedure di accesso alle borse di studio di ricerca».

Scelte... condizionanti

Sen. Salvatore Valitutti: «L'operazione di rivincita si è sviluppata e irrobustita mercè la lentezza e il ritardo che hanno contrassegnato l'applicazione del decreto delegato. È vero che il decreto delegato ha messo sulle spalle dell'amministrazione un carico di adempimenti assai superiore alle sue forze, e che questa circostanza ha avuto la sua parte nel rallentare le operazioni previste per i giudizi di idoneità, per l'inquadramento dei docenti idonei, per il funzionamento dei dottorati di ricerca e per la pubblicazione e l'espletamento dei concorsi. Ma l'amministrazione non ha selezionato le sue scelte e si è fatta coinvolgere in meccanismi da essa stessa attivati, dei quali è rimasta poi prigioniera. Ad esempio, se i concorsi per il conferimento dei nuovi posti di associati e di ordinari fossero stati banditi subito, il loro espletamento avrebbe sdrammatizzato in larga misura la situazione dei candidati che li attendevano. Si sono lasciati praticamente trascorrere ben quattro anni per bandire i concorsi, esasperando le aspettative degli interessati e ritardando il ringiovanimento dei corpi docenti. Anche la istituzione dei dottorati di ricerca è stata ritardata e ne è stato curato il funzionamento con manifesta svogliatezza. Nella lotta tra il vecchio che resisteva e resiste e il nuovo che

bisognava immettere nelle nostre istituzioni universitarie con coraggio e risolutezza, in realtà si è finito con il dare una mano al vecchio, con la fatale conseguenza di minimizzare ed emarginare il nuovo. Perciò non è sorprendente che nulla o poco sia mutato nel nostro costume universitario. I concorsi si sono finalmente banditi per un numero di posti che tra i due ruoli (associati e ordinari) superano le seimila unità. Questo alto numero è il frutto dell'accumulo dei posti che non ci sarebbe stato se i concorsi fossero stati banditi con periodicità biennale, come la legge prescrive. Oltre tutto i concorsi per i posti nei due ruoli sono stati banditi congiuntamente. Siamo in presenza di una colossale operazione che coinvolge decine di migliaia d'interessati come candidati e come giudici. È inimmaginabile il volto con cui uscirà l'università italiana dal lungo e buio tunnel di questi maxi-concorsi che sono un *unicum* nella sua storia. Non è da escludere che l'amministrazione, che ha organizzato i concorsi, riesca a dare una buona prova della sua efficienza gestionale, ma non si può prevedere il costo che pagherà l'università italiana come istituzione di studi scientifici. Nel 1982, è stata approvata la legge 590 sulla istituzione di nuove università, che contiene anche norme relative alla programmazione delle nostre istituzioni universitarie. Tale legge ha definito meccanismi per la programmazione che ritardano e rallentano il procedimento per la distribuzione o ridistribuzione dei posti d'insegnamento fra le varie sedi universitarie. Le norme che disciplinano questi meccanismi sono paralizzanti. È impossibile obiettivamente applicarle in tempi utili. Questa disciplina ha offerto ed offre alla lentezza dell'amministrazione non solo incentivi e motivi ma anche riparo. Si deve tuttavia rilevare che oggi si è prodotta una grande sproporzione tra i mezzi d'azione dell'amministrazione e le dimensioni e la complessità del nostro apparato universitario,

che è troppo cresciuto e si è troppo complicato per essere diretto in alcune sue fondamentali operazioni da un unico centro. Oggi come non mai si impone la ricerca di razionali soluzioni del problema dell'autonomia delle singole università».

3. Per il futuro: modifiche e aggiustamenti

La via del pragmatismo

On. Adolfo Sarti: «Nonostante le reiterate sollecitazioni, querimonie e perorazioni che da anni si susseguono in Italia a questo proposito, il centro dell'innovazione continua ad essere da noi il sistema industriale, mentre l'università, tranne poche eccezioni, produce scarsamente in termini di ricerca e delude diffusamente in termini di insegnamento. La verità è che le disposizioni fin qui adottate per far sì che l'impresa, privata e pubblica, possa avere contatti organici, dinamici, creativi, effervescenti e non impastoiati nel formalismo amministrativo con una struttura statale come l'università italiana, sono scarse, labili e frammentarie. (L'IRI si sta impegnando in questo periodo in una iniziativa di collegamento con i centri universitari di ricerca: c'è da sperare ardentemente che l'iniziativa abbia successo e possibilmente costituisca un modello di collaborazione imitabile tra mondo dell'impresa e mondo universitario.) Il tema dell'università, dunque, risulta più che mai indissolubilmente legato alle prospettive di sviluppo dell'intera società italiana e alla possibilità che la sua transizione verso la dimensione postindustriale, già iniziata e comunque inarrestabile, avvenga in modi razionali e produttivi: per intenderci, non come avvenne il passaggio dalla

società sostanzialmente agricola e quella industriale che abbiamo conosciuto nel secondo dopoguerra, con i grandi successi ma anche con i terribili costi che sappiamo.

È giusto dire, come hanno scritto tempo fa su «Repubblica» il sociologo Alberoni e il Rettore dell'Università di Roma Ruberti, che non si «progetta il futuro» senza la collaborazione dell'università. Vorremmo anche aggiungere, per parte nostra, che la collaborazione con l'università è possibile solo se viene stimolata da leggi liberalizzatrici e se vengono definitivamente abbandonati le rigidità e gli schematismi che una certa cultura «di sinistra» ha imposto all'intera dialettica società-università.

Occorrono massicce dosi di pragmatismo, appunto «all'americana», per rendere viabili e produttivi i rapporti tra sistema socio-economico e struttura universitaria. Lavorare tenacemente e subito intorno a questa prospettiva suggerendo celeri provvedimenti di legge, secche ma efficaci norme amministrative e concreti accordi di collaborazione tra strutture pubbliche e private e sembra un tema di riflessione e di lavoro più che degno per questo autunno».

«Campi base a più alta quota»

Sen. Mario Pedini: «Le strutture dell'università richiedono nuovi strumenti legislativi. È vero infatti che la 382 ha innovato anche in materia di struttura (basterebbe a confermarlo l'introduzione della sperimentazione didattica e dipartimentale); ma è altrettanto vero che quanto a posizione dello studente dell'università, anche con la 382, noi siamo rimasti ancora vincolati alla figura dello studente del passato. E ciò vale non solo per i criteri di accesso agli studi universitari, sui quali ancora nulla si è detto quanto a numero chiuso, a numero programmato, a tempo pieno, a tempo parziale, a rispondenza tra strutture universitarie e utenza effettiva degli studenti, nulla si è detto quanto a diversificazio-

ne degli studenti in rapporto alla loro possibilità di utenza universitaria (studenti a tempo pieno, studenti a tempo parziale, studenti della terza età, etc.) e ben poco si è detto circa quanto l'università offre di moderno ai giovani che ad essa si presentano per avere un titolo che dia accesso al mercato, che corrisponda alla natura della società moderna e alla sua profonda evoluzione umana e tecnologica.

È qui allora che si innesca il delicato discorso sui contenuti culturali dei corsi di laurea, discorso urgente anche se solo si pensa che la liberalizzazione delle professioni all'interno della Comunità Economica Europea è ormai incalzante.

Ben vengano dunque le misure già avviate dal ministro in carica per tirare le somme in materia di dipartimento e di sperimentazione didattica, e ben vengano i disegni di legge sulla facoltà di medicina o per il recepimento, in altre facoltà, del riconoscimento comunitario, anche perché il riordinamento e la attualizzazione dei corsi di laurea è misura che investe tutta la struttura di docenza nella sua credibilità e nella sua efficacia sociale.

Ecco perché il DPR 382 è un momento indubbiamente positivo e fondamentale ma non esaustivo della «questione universitaria» che è ben più ampia nei suoi problemi, ben più complessa nel suo divenire.

In verità l'università è in movimento con la sua società, è in movimento con un mondo il cui segno è la trasformazione, la «cordata» quindi continua; o, se preferite, diciamo che dopo vari «campi base» collocati a quote diverse e pur con maggiore e minore fortuna, occorrono «campi base» a più alta quota per avvicinare la cima».

Mantenere aperto il processo riformatore

Sen. Salvatore Valitutti: «Quando si discusse ed approvò la legge delega n.28 nel 1980, il ministro della Pubblica Istruzione che la presentò e difese af-

fermò davanti ai due rami del Parlamento che quella legge voleva iniziare e non chiudere il processo riformatore della nostra università, e che essa voleva soprattutto inaugurare un metodo, quello cioè di applicare l'azione riformatrice a singoli obiettivi nella visione della loro necessaria connessione, essendo stata sperimentata ripetutamente l'impossibilità di realizzare un'unica legge onnicomprensiva e totalizzante. Il ministro aggiunse che a quella legge dovevano seguirne altre, alle quali essa apriva la strada per il fatto stesso di rompere una situazione divenuta immobile, e che, se non fossero subito seguite le altre leggi, secondo un ordine logico dettato dalla loro stessa natura, la legge che si approvava avrebbe avuto più effetti malefici che benefici.

È quello che in larghissima misura è in effetti accaduto e sta ancora accadendo. In pratica con l'approvazione della legge delega e con l'emanazione del decreto delegato 382 si è ritenuto non aperto, ma chiuso, il processo riformatore. È vero che per iniziativa parlamentare si sono presentati, nelle successive legislature, vari disegni di legge riguardanti l'università e che, come ho già ricordato, nell'82 fu approvata la legge 590, che istituì nuove università e diede allo stesso tempo norme riguardanti sia il procedimento per la istituzione di nuove università e facoltà che la formazione dei piani per il loro sviluppo. Ma è mancata una iniziativa di governo intesa a mantenere aperto il processo riformatore inaugurato con l'approvazione della legge delega n.28 nel solo modo in cui ciò sarebbe stato possibile, cioè presentando via via le leggi postulate da quella approvata e destinata a completare l'edificio di cui essa aveva cominciato la costruzione, e sostenendole con coerenza e continuità in Parlamento. Ciò purtroppo non è stato fatto. Si è in sostanza ritenuto che l'università italiana potesse accontentarsi dei due strumenti legislativi approvati ed emanati nel 1980. Ora si parla, con enfa-

si, di una terza legge, la quale si aggiungerebbe ai due strumenti già citati. *Omne trinum est perfectum*. La cosiddetta terza legge, approvata alla Camera, è ora in discussione al Senato, ma è anch'essa una legge riguardante il personale e precisamente il personale non docente delle università. Anch'essa è una legge che non vuole aprire ma chiudere. C'è chi ritiene che, approvata questa terza legge, l'università italiana potrebbe attendersi quasi tranquillamente un fecondo avvenire. Non è illogico ma logico che, essendo stato chiuso il processo riformatore che si tentò di aprire e in parte si aprì nel 1980, negli anni successivi sia stato pressoché assorbente lo sforzo di modificare il DPR 382, non per ridurlo ma per potenziarne la carica potenzialmente restauratrice. Se si fossero presentate le altre leggi di riforma, gli stessi strumenti legislativi apprestati nel 1980 avrebbero potuto produrre i loro effetti in un più ampio contesto, che avrebbe potuto accrescerne la forza innovatrice. In mancanza di altre leggi, la pressione si è concentrata sugli anzidetti strumenti, per deformarli se non per travolgerli e riportare praticamente, l'università italiana alle condizioni preesistenti, in cui erano soprattutto attivi ed alacri i congegni moltiplicatori del numero degli insegnanti incaricati e delle altre categorie di precari. In una siffatta situazione è anche logico che si siano inaspriti gli stessi problemi del personale, forse proprio perché solo su di essi si sono concentrate l'attenzione e le sollecitazioni. Si è sempre più offuscata l'immagine dell'università come istituzione di studi scientifici e sono diventati sempre più marcati i suoi aspetti di grande stabilimento per la sistemazione e la carriera dei docenti e degli addetti.

Le sedi universitarie si sono moltiplicate: le università statali sono attualmente quarantanove. Ma la loro moltiplicazione non ha risolto il problema dell'affollamento delle università maggiori.

Più della metà degli studenti iscritti in corso e fuori corso si concentra in sole otto grandi università. In Italia ci sono le università giganti e le università nane, che testimoniano la mancanza di qualsiasi disciplina delle iscrizioni.

Alla Sapienza di Roma sono iscritti circa 150.000 studenti; le leggi vigenti consentirebbero di giungere anche a 300.000 se altri 150.000 studenti chiedessero di iscriversi. Si ostenta in ogni occasione e in ogni sede la volontà di programmare lo sviluppo delle nostre istituzioni universitarie, ma si evita accuratamente lo sforzo di prender coscienza della indispensabilità di quel fondamento di ogni programmazione universitaria che è la disciplina delle iscrizioni. La legge 590 del 1982 stabilì che gli iscritti ad una determinata università non potessero superare il numero di 40.000. Prescindendo dalla considerazione che un'università con 40.000 iscritti è già pletorica, si deve rilevare che la legge 590, nel prescrivere tale limite, non lo ha corredato di nessun meccanismo normativo inteso a renderlo operante. La stessa legge stabilì anche che le nuove università da essa istituite avessero la facoltà di limitare le iscrizioni per un periodo di sei anni. Evidentemente, dopo il sesto anno dalla data di inizio del loro funzionamento, le predette università perderanno tale potere. Con le suddette eccezioni, oggi nessuna università può limitare le iscrizioni, né esistono incentivi al ripopolamento delle università minori. Le nostre università ruotano oggi in due distinti universi:

quello delle macro-università, che sono soltanto otto e in quello delle medie e piccole università, che sono quarantuno. Si persevera tuttavia nell'affrontare i nostri problemi universitari (edilizia, attrezzatura, personale) come se questa differenza non esistesse.

Non è sufficiente disciplinare le iscrizioni. Occorre predisporre ed attuare anche altri interventi per il riordinamento e il ringiovanimento delle facoltà, per la definizione dello status degli studenti lavoratori e per la riforma del sistema di finanziamento. La riforma più urgente e più necessaria, ma insieme la più difficile, è proprio la riforma del sistema di finanziamento delle nostre università statali, che possono davvero pervenire ad un alto grado di autonomia, tanto effettiva quanto responsabile, solo mediante l'autofinanziamento, come già fanno le libere università.

Con il vigente sistema di finanziamento non può esserci e non c'è effettiva autonomia.

Dobbiamo riconoscere che oggi la riforma universitaria è bloccata per tutto ciò che si è fatto e non si è fatto dal 1981 ad oggi; manca un'iniziativa del governo intesa a sbloccarla. La cosa più grave è che non c'è il clima intellettuale in cui possa formarsi una volontà politica che con sufficiente energia, coerenza e costanza miri a questo fine. Il prevalere dei problemi del personale in questi ultimi anni ha fiaccato ogni volontà veracemente rinnovatrice sia dentro che fuori delle università. È quanto meno estremamente difficile apportare dall'esterno nel corpo statico della nostra università di oggi, oppressa dal peso dei problemi che abbiamo visto, un impulso rinnovatore che non consuoni con la sua volontà profonda, ma l'università non si rinnova senza e tanto meno contro la sua volontà».

abstract

Act n. 382 five years after

Act n. 382 with all its pros and cons is an important event for the Italian university. It is now revisited, five years later, with its lights and shadows, by a number of distinguished scholars and politicians. Some leading actors of the Italian university milieu highlight the ongoing changes, the still unsolved problems, the positive impulses conveyed to the various components of the university structure: the teaching staff (Luigi Berlinguer); depart

ments and experimental activity (Biancamaria Tedeschini Lalli); scientific research (Francesco Faranda); the doctorate (Paolo Blasi); management of the university enterprise (Gian Paolo Usberti); international opportunities (Pietro Giacomo Nonis).

Three former Ministers of Education, Mr. Adolfo Sarti, Mr. Mario Pedini and Mr. Salvatore Valitutti, in a conversation with Emanuele Lombardi give us first-hand information on the in-

tricate situation in which the Act was finalised five years ago, with their own active contribution.

The three of them point out that Act n. 382 is a milestone in a reform effort which is still to be completed.

After a thorough evaluation in the light of a five years' experience, purportedly avoiding polemics as well as self-praise, all contributors present their hypotheses and suggestions for the future.

The «reform of the reform» is in the offing.

résumé

La loi 382 cinq ans après

La loi 382 a constitué, malgré tout, un moment important pour l'Université italienne. Elle est commentée concrètement (pour ses points obscurs et pour ses points éclairés), cinq ans après, par d'illustres académiciens et des hommes politiques. Des remarquables protagonistes de la vie universitaire illustrent les transformations provoquées par la loi, les noeuds qu'il faut encore défaire, les impulsions qui ont été, de toute façon, transmises par ladite loi aux différentes parties de la structure académique: le corps enseignant (Luigi

Berlinguer); les départements et l'expérimentation (Biancamaria Tedeschini Lalli); la recherche scientifique (Francesco Faranda); le doctorat (Paolo Blasi); la gestion de l'entreprise-université (Gian Paolo Usberti); les débouchés internationaux (Pietro Giacomo Nonis).

Trois anciens ministres de l'Éducation Nationale: M. Adolfo Sarti, M. Mario Pedini, M. Salvatore Valitutti évoquent, au cours d'un colloque avec Emanuele Lombardi, les faits et les moments qui ont précédé la mise en vigueur de la loi (dont ils

ont été le témoins et les protagonistes).

Ils sont également d'accord sur l'importance de cette étape milliaire d'une réforme qui, toutefois, ne s'est pas encore terminée. Après une évaluation et un bilan de ces cinq années d'essai (bilan qui ne veut pas être, dans les intentions de cette revue, ni polémique ni élogieux), les différents auteurs de la rubrique formulent des hypothèses et des suggestions pour le futur.

La «réforme de la réforme» est proche.



L'andamento nel tempo dell'efficienza e produttività delle sedi universitarie: dagli indici statistici emergono chiarimenti e ipotesi di lavoro.

L'efficienza didattica delle sedi universitarie

di Alberto Niccoli

Ordinario di Politica economica e finanziaria nell'Università di Ancona

In questo articolo* analizzo il tema dell'efficienza delle università italiane e della sua evoluzione nel corso degli ultimi venti anni. Delle due grandi funzioni dell'università — ricerca scientifica, da una parte, e formazione, dall'altra — tratterò quasi esclusivamente la seconda; di conseguenza esaminerò se nel corso del tempo l'università italiana sia riuscita a migliorare le proprie capacità di istituzione finalizzata alla didattica, o se invece tali capacità siano andate progressivamente deteriorandosi. In secondo luogo, cercherò di determinare quali fattori possano aver causato questa evoluzione ed esaminerò soprattutto se, tra questi, non ve ne sia anche uno legato alle modificazioni occorse nella composizione del sistema universitario del nostro paese: mi riferisco in particolare al fatto che il progressivo aumento delle dimensioni di tale sistema si è verificato non tanto tramite una crescita del numero degli atenei, quanto piuttosto tramite un rapido aumento delle dimensioni medie di quelli esistenti ed una crescente concentrazione degli studenti in quelli grandi e medio-grandi. Successivamente, mostrerò che i livelli di efficienza dell'attività didattica sono nettamente più bassi in questi ultimi che non in quelli di dimensioni inferiori; ciò significa che la perdita di efficienza media del sistema universitario è imputabile al fatto che in esso si sono sviluppate di meno le unità più efficienti.

(*) Il testo di questo articolo è basato su quello di una relazione svolta dall'autore nel corso del Convegno su «*Il riequilibrio del sistema universitario italiano e la funzione delle università decentralizzate*», tenutosi a Macerata dal 26 al 28 settembre 1985.

L'efficienza del sistema universitario italiano

Il primo punto da analizzare è quello relativo all'andamento nel tempo dell'efficienza o produttività dell'università italiana. Come è noto a chiunque conosca un minimo di statistica economica e contabilità nazionale, il calcolo del valore aggiunto, e quindi della produttività, per tutti quei settori che secondo le definizioni dell'ISTAT producono «servizi non destinabili alla vendita» è concettualmente impossibile, in quanto per definizione mancano prezzi di vendita in base ai quali valutare il loro prodotto. Tuttavia, qui ci occupiamo esclusivamente dell'attività didattica, e per quest'ultima è relativamente facile valutare i livelli di efficienza, in quanto essa ha per obiettivo l'istruzione di soggetti che vogliono conseguire un particolare titolo di studio, la laurea, ed in quanto almeno il numero dei laureati è noto, anno per anno. In Italia, purtroppo, abbiamo scarsissime informazioni sulla qualità dei laureati, ma sul loro numero le informazioni sono ampie e dettagliate. Il numero dei laureati nel nostro Paese ha avuto un brusco aumento fra gli anni precedenti la seconda guerra mondiale — quando essi erano circa 10-12.000 all'anno — e gli anni successivi; tra il 1948 ed il 1960 essi sono stati in effetti circa il doppio, tra 20 e 22.000. Da allora il numero è cresciuto regolarmente di anno in anno fino al 1978, quando i laureati sono stati 77.000, cioè circa 8 volte tanti quelli che si erano avuti mezzo secolo prima, per poi stabilizzarsi poco sotto le 75.000 unità, sempre all'anno. Se consideriamo l'università come una struttura produttiva che sforna laureati, questi numeri non sembrano confermare l'ipotesi di un pro-

Tav. 1 - Indici dell'efficienza dell'università italiana

Anno accademico	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1963-64	48,18%	12,81	74,36%	28,22%
1968-69	58,50%	11,26	67,90%	24,29%
1973-74	38,51%	12,70	63,73%	19,66%	3,58
1978-79	33,53%	13,57	56,65%	24,67%	3,04
1979-80	31,16%	13,97	56,77%	25,88%	2,87
1980-81	31,35%	14,15	55,49%	27,08%	2,86
1981-82	32,36%	13,85	52,74%	29,29%	2,92
1982-83	30,79%	13,68	53,32%	29,83%	2,81
1983-84	30,17%	14,42	53,52%	29,30%	2,65

(1) Laureati nell'anno accademico t /Immatricolati al 1° anno di corso dell'anno $t-4$ (in %).

(2) Iscritti nell'anno t /laureati nell'anno t .

(3) Iscritti al 4° anno in corso nell'anno t /immatricolati nell'anno $t-3$ (in %).

(4) Fuori corso nell'anno t /Iscritti nell'anno t (in %).

(5) Laureati nell'anno t /professori di ruolo, incaricati e associati, nell'anno t . I valori relativi agli anni 1963-64 e 1968-69 non sono riportati perché i dati relativi ai docenti per gli anni fino al 1970-71 non sono omogenei con quelli per gli anni successivi.

gressivo deterioramento della sua efficienza; in effetti, l'aumento del numero dei laureati corrisponde ad un tasso medio annuo di crescita del 4,5-5% all'anno, cioè ad un ritmo di sviluppo che qualsiasi economista considererebbe assai elevato.

Tuttavia, l'efficienza o la produttività sono grandezze che non riguardano soltanto il numero delle unità prodotte — i laureati, nel nostro caso — quanto il rapporto fra tale numero e l'ammontare delle risorse utilizzate in questo particolare processo produttivo. Quando si consideri anche questo secondo termine del confronto, la valutazione da dare diventa molto meno positiva e risulta anzi negativa; alcuni dati sui quali è possibile fondare questa affermazione sono contenuti nella tav.1 (1).

Nella prima colonna della tavola è indicato il valore del rapporto percentuale fra il numero dei laureati in un certo anno e quello degli immatricolati al primo anno di corso quattro anni prima. Dato che la durata media teorica degli studi universitari è compresa fra quattro e cinque anni, essendo solo Medicina superiore a tale limite, il valore di questo rapporto dovrebbe essere all'incirca uguale a cento, se quella che potremmo chiamare «mortalità accademica» fosse nulla; in realtà, il valore effettivo del rapporto è molto più basso, in conseguenza del fatto che molti studenti si laureano con grande ritardo o non si laureano mai. Inoltre, se si eccettua un brusco rialzo verificatosi in corrispondenza all'anno accademico 1968-69 e legato probabilmente ai noti fenomeni sociali avvenuti in quel periodo, il valore dell'indice diminuisce regolar-

mente nel tempo, a conferma di una crescente mortalità accademica degli studenti e quindi di una diminuita efficienza del sistema universitario del nostro paese.

Analoghe conclusioni possono essere ricavate dagli altri dati della tavola che riguardano rispettivamente: il numero medio degli iscritti all'università in un certo anno per ogni laureato in quell'anno (col. 2); il rapporto percentuale degli iscritti al quarto anno di corso nell'anno t in proporzione al numero delle matricole di tre anni prima (col. 3); la percentuale dei fuori corso sul totale degli iscritti in ogni dato anno (col. 4); il numero medio di laureati per ogni professore di ruolo od incaricato (col. 5).

Quale che sia il tipo di dati utilizzati, emerge sempre il medesimo quadro, e cioè quello di un progressivo deterioramento dell'efficienza dell'università italiana: il numero dei laureati cresce meno di quello degli iscritti o di quello dei docenti; una proporzione crescente di matricole si perde per strada durante gli anni di corso; la quota dei fuori corso sul totale degli iscritti, che pure era diminuita sensibilmente nella seconda metà degli anni Sessanta, dall'anno accademico 1971-72 ha ripreso a salire.

Le cause della perdita di efficienza

La ricerca dei motivi che hanno condotto alla progressiva perdita di efficienza non è impresa semplice perché essi sono senza dubbio molteplici. Uno spesso ricorrente nelle chiacchiere fra docenti fa riferimento ad un asserito peggioramento della qualità media delle matricole, peggioramento per il quale mancano tuttavia riscontri statistici precisi; in effetti, la diminuita qualità media del corpo studentesco, se vera, potrebbe essere spiegata dalla pura crescita delle sue dimensioni: se esistesse il numero

(1) Tutti i dati in base ai quali sono stati elaborati gli indici presentati nelle tavole sono di fonte ISTAT e pubblicati nell'*Annuario statistico dell'Istruzione*, nel *Bollettino mensile di statistica* e nel *Supplemento* allo stesso.

chiuso e vi fosse una selezione molto rigida degli studenti ammessi all'università, un allentamento del vincolo e quindi un aumento del numero degli studenti condurrebbero per forza di cose, ed a parità di altre condizioni, all'ammissione al margine di soggetti via via meno dotati, ovvero ad un abbassamento della loro qualità media; in assenza di numero chiuso, l'esistenza di una correlazione inversa fra numero di studenti iscritti e loro qualità media diventa molto meno necessaria, ma rimane pur sempre fenomeno probabile.

Un secondo fattore che potrebbe spiegare la diminuzione dell'efficienza dell'università italiana riguarda il modo in cui la sua crescita quantitativa si è manifestata nel tempo. L'ipotesi che verrà avanzata — e spero dimostrata — nel seguito del lavoro è la seguente: siccome la crescita di questo sistema è avvenuta non tanto tramite un aumento delle unità che lo compongono — gli atenei, le sedi universitarie — quanto piuttosto tramite un aumento delle dimensioni medie di ognuna di tali unità, e siccome l'efficienza di ogni unità tende a diminuire man mano che le sue dimensioni aumentano, ne è risultato un peggioramento dell'efficienza media di ogni unità e quindi del sistema nel suo complesso.

Le modalità di crescita dell'università italiana

Per dimostrare la prima parte dell'affermazione appena avanzata, e cioè la tesi secondo la quale la crescita del sistema universitario è avvenuta non tanto tramite un aumento nel numero delle unità che lo compongono, quanto tramite un aumento delle dimensioni medie di ogni unità, possono esserci di aiuto i dati contenuti nella tav. 2, a proposito della quale è opportuno premettere due brevi chiarimenti metodologici:

— l'unità che ho considerato, e che ho chiamato «sede universitaria», è definita come l'in-

sieme di una o più facoltà afferenti alla stessa università ed aventi una stessa localizzazione. Ciò significa che diverse università localizzate in uno stesso comune sono considerate come unità diverse e che ugualmente lo sono anche le varie facoltà di una stessa università, se situate in più comuni;

— nei limiti del possibile, ho escluso dal numero di quelli che l'ISTAT definisce come studenti e sedi universitarie quegli studenti che vogliono conseguire un diploma anziché la laurea e quelle sedi, come principalmente gli Istituti di educazione fisica, che rilasciano il primo titolo di studio e non il secondo.

Tornando, dopo queste precisazioni, all'esame della tavola 2, si può notare, come risulta dai dati contenuti nelle prime due colonne, che negli anni Sessanta e Settanta sono aumentati contemporaneamente sia il numero delle sedi universitarie — definite secondo quanto detto in precedenza — sia il numero medio degli studenti per sede; la crescita della prima grandezza è stata tuttavia molto lenta rispetto a quella della seconda: mentre il numero delle sedi è aumentato da 44 a 61, cioè meno del 39%, quello degli studenti per sede è più che raddoppiato; esattamente è aumentato del 123%, passando da circa 7.500 a quasi 17.000 studenti per sede. Inoltre, la crescita ha privilegiato ampiamente le sedi più grandi a danno delle più piccole, come risulta dai dati delle altre colonne della tavola: nonostante siano state istituite, nel periodo coperto dai dati, 17 nuove sedi, le quali almeno inizialmente hanno avuto dimensioni ridotte, gli studenti delle sedi con al massimo 2.500 iscritti, mentre rappresentavano il 6,4% di quelli complessivi nell'anno accademico 1963-1964, sono diventati appena il 2% del totale nell'anno 1980-81; di contro, la quota degli studenti iscritti in grandi sedi universitarie, ad esempio in quelle con più di 20.000 studenti, è cresciuta da circa il 32% a circa il 73% del totale durante lo stesso arco di tempo.

Tav. 2 - Caratteristiche strutturali del sistema universitario italiano

Anno accademico	(1)	(2)	(3)	(4)
1963-64	100	100	6,43%	31,78%
1968-69	111	147	2,44%	49,64%
1973-74	136	184	2,25%	68,38%
1978-79	136	224	1,85%	73,37%
1979-80	136	224	1,97%	72,77%
1980-81	139	223	2,05%	72,74%

(1) Numero indice del numero delle «sedi», fatto pari a 100 il valore per l'anno iniziale.

(2) Numero indice del numero medio degli studenti per «sede», fatto pari a 100 il valore per l'anno iniziale.

(3) Numero studenti iscritti in «sedi» con al massimo 2.500 studenti, espresso come quota percentuale del totale degli iscritti.

(4) Numero studenti iscritti in «sedi» con al minimo 20.000 studenti, espresso come quota percentuale del totale degli iscritti.

Tutti i dati della tavola si riferiscono a studenti iscritti a corsi di laurea ed alle sedi relative, con esclusione quindi dei corsi di diploma.

L'efficienza relativa delle varie sedi universitarie

La seconda parte dell'affermazione che intendo verificare, e cioè quella secondo la quale l'efficienza di una sede universitaria diminuisce all'aumentare delle sue dimensioni, costituisce il punto centrale di questo articolo e verrà quindi trattata in modo relativamente ampio.

Gli elementi in base ai quali sono stati calcolati gli indici di efficienza delle varie sedi universitarie sono gli stessi in base ai quali, nella prima parte dell'articolo, avevo esaminato l'andamento nel tempo dell'efficienza dell'intero sistema universitario italiano. Per ogni sede universitaria essi sono specificamente: 1) il numero dei laureati; 2) il numero degli studenti iscritti; 3) il numero degli studenti iscritti al quarto anno di corso in un certo anno accademico; 4) il numero delle matricole tre anni prima; 5) il numero degli studenti fuori corso.

Da tutte queste grandezze sono stati ricavati tre indici di efficienza, relativi rispettivamente a:

— il numero medio di studenti per ogni laureato. Da questo punto di vista una sede è stata considerata tanto più efficiente quanto minore è questo numero;

— il rapporto tra il numero degli studenti iscritti al quarto anno e quello delle matricole di tre anni prima. Come è ovvio, una sede è tanto più efficiente quanto minore è la «mortalità accademica» dei suoi studenti, ovvero quanto più vicino all'unità è il valore del rapporto;

— il rapporto tra il numero degli iscritti fuori corso ed il totale degli iscritti, per cui una sede è stata considerata tanto più efficiente quanto più basso è il valore di questo rapporto.

Tutti gli indici sono stati normalizzati, in modo che il valore medio di ognuno di essi per l'insieme di tutte le sedi universitarie risultasse pari a 100, e sono stati costruiti in modo che il valore dell'indice aumenti al crescere dell'efficienza della sede considerata.

Alcune premesse, prima di passare al commento dei risultati, sono necessarie:

— tutti questi indici non danno alcuna informazione sul livello assoluto di efficienza né di una singola sede universitaria, né dell'intero sistema universitario italiano. Essi, infatti, rappresentano grandezze relative e quindi ci dicono se, da un certo punto di vista, una sede è più o meno efficiente della media;

— la composizione delle varie sedi universitarie è nettamente diversa da sede a sede, in termini di facoltà che costituiscono ogni sede; contemporaneamente, i fenomeni di mortalità accademica, se ad esempio vogliamo considerare l'indice ad essa relativo, sono diversamente diffusi da facoltà a facoltà. Dato che l'oggetto di questo articolo è la valutazione dell'efficienza delle sedi universitarie in quanto tali, e non di quella delle tredici categorie di facoltà in cui l'ISTAT disaggrega i dati sull'istruzione universitaria, il calcolo degli indici è stato effettuato in modo tale che il valore di ciascuno sia depurato dal-

l'impatto della composizione per facoltà di ciascuna sede (2);

— la terza premessa riguarda il fatto che, nelle facoltà recentemente istituite, la mancanza di laureati pur in presenza di iscritti è fenomeno fisiologico, mentre l'assenza di fuori corso non indica di per sé livelli particolarmente elevati di efficienza. Per mantenere la compatibilità dei dati, quelli relativi a tali facoltà sono stati esclusi dalle elaborazioni.

Anche in facoltà istituite da più di quattro anni, ma sempre in periodo recente, si pone un problema analogo, nel senso che il numero dei fuori corso e quello dei laureati risultano entrambi relativamente bassi rispetto a quello degli iscritti, sia perché, in genere, durante i primi anni di funzionamento di una facoltà, il numero delle matricole cresce gradualmente di anno in anno, sia perché i fuori corso sono uno stock che impiega molti anni per raggiungere un proprio «livello di equilibrio». Ciò implica che nelle sedi in cui sono presenti facoltà di nuova istituzione il valore dell'indice relativo al numero dei laureati risulti, a parità di altre condizioni, in genere assai basso, mentre quello relativo al numero dei fuori corso implica livelli di efficienza relativamente elevati. In tali casi, più che al valore del singolo indice è opportuno guardare alla media dei valori dei tre indici; oppure è opportuno considerare, aggregandole insieme, più sedi contemporaneamente, in modo che quelle di nuova istituzione siano assorbite in gruppi più ampi, nei quali esse pesino in misura marginale. Ciò è stato fatto nelle elaborazioni i cui risultati verranno presentati in seguito;

— l'ultima premessa riguarda il momento al quale i dati utilizzati si riferiscono e le fonti da cui esso sono tratti. Per quanto riguarda queste ultime, dati omogenei fra loro e disaggregati per sede universitaria e facoltà, relativamente agli studenti iscritti, sono pubblicati dall'ISTAT solo nell'*Annuario statistico dell'istruzione*, le cui varie edizioni, come già detto nella nota (1), ho utilizzato nell'analisi empirica. L'edizione più recente di tale Annuario contiene i dati relativi all'anno accademico 1980-81, e da esso sono stati tratti quelli sugli studenti iscritti al primo anno di corso; di conseguenza, i dati relativi alle immatricolazioni al primo anno si riferiscono a tre anni prima, cioè all'anno accademico 1977-78. Per quanto riguarda poi il numero com-

(2) Il procedimento applicato a tal fine — ed a titolo di esempio mi riferisco all'indice relativo alla mortalità accademica fra il primo ed il quarto anno di corso — è il seguente: ho innanzitutto calcolato, a livello nazionale e per ciascuna facoltà, la percentuale di sopravvivenza media fra il primo ed il quarto anno; ho quindi applicato le percentuali relative ad ogni facoltà al numero degli iscritti al primo anno, facoltà per facoltà, di una certa sede, ed ottenuto così un valore teorico degli iscritti al quarto anno per quella sede; dal confronto fra questo valore teorico e quello effettivo, sempre per quella sede, ho in conclusione ottenuto il valore dell'indice ad essa relativo. In modo analogo sono stati calcolati i valori degli altri indici.

Tav. 3 - Indici di efficienza delle varie sedi a seconda del numero di studenti iscritti

Classe dimensionale della sede	Indici di efficienza			Media aritmetica semplice dei 3 indici
	(1)	(2)	(3)	
Fino a 2.500 studenti	107,744	107,557	121,050	112,117
Tra 2.500 e 5.000 studenti	105,521	101,715	96,388	101,208
Tra 5.000 e 10.000 studenti	102,539	104,414	110,545	105,833
Tra 10.000 e 40.000 studenti	102,083	98,342	106,224	102,216
Oltre 40.000 studenti	98,005	99,600	94,557	97,387
Totale	100,000	100,000	100,000	100,000

(1) Indice basato sul rapporto laureati/iscritti
(2) Indice basato sul rapporto «iscritti al 4° anno nell'anno t» / «iscritti al 1° anno tre anni prima».
(3) Indice basato sul rapporto «fuori corso» / iscritti

Tav. 4 - Indici di efficienza delle varie sedi a seconda del numero di facoltà della sede

Numero di facoltà della sede	Indici di efficienza			Media aritmetica semplice dei 3 indici
	(1)	(2)	(3)	
1 facoltà	129,481	111,021	126,017	122,073
2-3 facoltà	104,081	104,140	112,407	106,876
4-6 facoltà	100,009	102,099	102,718	101,639
7-9 facoltà	98,195	96,463	104,089	99,582
oltre 9 facoltà	98,185	99,534	94,746	97,488
Totale	100,000	100,000	100,000	100,000

(1) Indice basato sul rapporto laureati/iscritti
(2) Indice basato sul rapporto «iscritti al 4° anno nell'anno t» / «iscritti al 1° anno tre anni prima».
(3) Indice basato sul rapporto «fuori corso» / iscritti

plessivo degli iscritti, quello dei fuori corso e quello dei laureati, essi si riferiscono tutti a momenti intermedi fra gli anni appena ricordati, e specificamente all'anno accademico 1979-80 il numero degli iscritti e quello dei fuori corso, ed all'anno solare 1980 quello dei laureati.

L'indagine empirica ci dà, quindi, il quadro della situazione alla fine degli anni Settanta ed agli inizi del decennio successivo; tale quadro, pur essendo quello più vicino a noi in base ai dati disponibili, potrebbe risultare non più aggiornato. Occorre notare, tuttavia, che tutti i dati dell'analisi riflettono situazioni di tipo strutturale, le quali hanno una evoluzione lenta nel tempo; di conseguenza, mentre i singoli particolari emergenti dall'analisi potrebbero non risultare più attuali, il quadro complessivo di certo lo è ancora.

I risultati dell'analisi empirica sono presentati

nelle tavole da 3 a 6, in ciascuna delle quali le varie sedi universitarie sono suddivise in base ad un diverso criterio; specificamente:

— nelle tavole 3 e 4 le sedi sono classificate in base a due criteri dimensionali, e cioè in base al numero degli studenti iscritti in ognuna (tav. 3) ed a quello delle facoltà che le costituiscono (tav. 4);

— nella tav. 5 sono presentati i valori degli indici ottenuti classificando le sedi a seconda della loro localizzazione geografica — nord, centro, sud ed isole — ed a seconda della popolazione del comune nel quale ciascuna di esse si trova;

— nella tav. 6, infine, è stata introdotta la distinzione fra università statali, da una parte, ed università libere o parificate, dall'altra.

Per quanto i dati inclusi nelle tavole siano molto numerosi e riguardino elementi diversi, il qua-

Tav. 5 - Indici di efficienza delle varie sedi a seconda della loro localizzazioni

Localizzazione	Indici di efficienza			Media aritmetica semplice dei 3 indici
	(1)	(2)	(3)	
Italia settentrionale	111,140	105,714	101,789	106,214
Italia centrale	101,056	100,042	92,687	97,928
Italia meridionale ed isole	86,594	93,505	103,550	94,550
In comuni con: meno di 100.000 abitanti	108,364	113,990	106,609	109,654
100.000-250.000 abitanti	99,683	91,210	102,173	97,689
250.000-1.000.000	105,605	104,840	98,804	103,083
più di 1.000.000 di abitanti	94,465	98,266	98,709	97,147
Totale	100,000	100,000	100,000	100,008

(1) Indice basato sul rapporto laureati/iscritti

(2) Indice basato sul rapporto «iscritti al 4° anno nell'anno t» / «iscritti al 1° anno tre anni prima».

(3) Indice basato sul rapporto «fuori corso» / iscritti

dro che ne emerge è facilmente delineabile in poche parole, perché esso risulta omogeneo e coerente nei vari particolari costitutivi. Riassumendo, si può dire che in media le sedi universitarie più efficienti siano quelle più piccole in termini di numero di iscritti o di facoltà da cui esse sono composte, localizzate in centri con meno di centomila abitanti e libere; all'estremo opposto abbiamo le grandi università statali, grandi in termini di studenti, di facoltà e di popolazione dei comuni in cui sono localizzate. In effetti, in tutti i casi, e cioè complessivamente in dodici classificazioni diverse, si ha sempre un riscontro dello slogan «piccolo è bello», in quanto il valore massimo dell'indice si verifica per la classe dimensionale più piccola; all'estremo opposto, i valori dei vari indici per la classe dimensionale più grande sono stabilmente e costantemente al di sotto del 100, a riscontro di un livello di efficienza delle grandi sedi inferiore a quello medio dell'intero sistema universitario italiano.

Anche la misura quantitativa dei differenziali di efficienza fra le sedi più grandi e quelle più piccole risulta rilevante; se si considera la media aritmetica dei valori dei tre indici, la differenza percentuale dei differenziali di *produttività* è pari al 15%, quando il numero degli studenti viene preso come variabile di riferimento, al 25% circa, quando si considera la dimensione in termini di facoltà, ed infine al 13% quando si fa riferimento alla popolazione del comune ove la sede universitaria è situata.

La tendenza dell'efficienza a diminuire quando le dimensioni della sede o del comune in cui essa è localizzata aumentano emerge non solo

quando il confronto viene fatto tra la classe dimensionale più piccola e quella più grande, ma anche quando si considerano quelle intermedie: in alcuni casi, come ad esempio per l'indice relativo al rapporto fra il numero dei laureati e quello degli iscritti, esiste una cograduazione negativa perfetta fra il valore dell'indice e la dimensione della sede (si veda la prima colonna delle tavv. 3 e 4), ovvero l'efficienza media diminuisce regolarmente man mano che si considerano successive classi dimensionali delle sedi; in altri casi la relazione non è così precisa, ma rimane pur sempre evidente che al crescere delle dimensioni l'efficienza tende a diminuire.

Tutte le considerazioni precedenti vanno ovviamente prese per quello che valgono, ed occorre essere prudenti e non assolutizzarle. Innanzitutto, gli indici di cui ho parlato sono quelli che sono, e cioè il meglio che è possibile ottenere dalle informazioni statistiche disponibili; io per primo sono cosciente dei loro limiti. Tuttavia, il controllo dei valori assunti dai vari indici per le diverse sedi universitarie mi spinge a ritenerli attendibili, come risulta dal fatto che i loro valori nel caso delle università considerate più serie a livello di opinione comune risultano sempre superiori a 100 e, nei casi di università di élite con numero chiuso o programmato e con tasse universitarie nettamente più alte della media, sono compresi fra 155 e 170.

Le considerazioni che ho appena svolto mi portano automaticamente ad un altro punto meritevole di attenzione, e cioè al fatto che nei grandi centri vi sono sì università inefficienti, ma anche università, in genere abbastanza piccole,

Tav. 6 - Indici di efficienza delle varie sedi a seconda del loro assetto istituzionale

	Indici di efficienza			Media aritmetica semplice dei 3 indici
	(1)	(2)	(3)	
Università statali	98,69	98,77	99,85	99,10
Università libere e parificate	116,88	115,88	101,98	111,58

(1) Indice basato sul rapporto laureati/iscritti

(2) Indice basato sul rapporto «iscritti al 4° anno nell'anno t» / «iscritti al 1° anno tre anni prima».

(3) Indice basato sul rapporto «fuori corso» / iscritti

che emergono positivamente dalla media. Questo significa che l'affermazione «piccolo è bello, grande è inefficiente» è vera per la media delle università piccole e per la media di quelle grandi, e non per ciascuna sede, piccola o grande che

sia. Questo significa che solo attraverso ulteriori indagini, più approfondite di quella qui presentata, sarà possibile spiegare in modo più articolato e completo i differenziali di efficienza che si rilevano fra le diverse sedi universitarie italiane.



A proposito delle università decentrate: «piccolo è bello»?

Fra i diversi convegni che il Ministero della pubblica istruzione ha organizzato quest'anno con le università italiane, oltre a quelli che hanno affrontato disciplina per disciplina il riordinamento dei curricula, di particolare interesse ci sembra quello di Macerata (26-28 settembre) su «Riequilibrio del sistema universitario italiano e la funzione delle università decentrate».

Presieduto dal rettore uscente prof. Attilio Moroni, con la partecipazione di docenti e amministratori di numerosi atenei, è subito emersa al centro delle relazioni e del successivo dibattito la contraddizione (che porta anche a forme manifeste di contrapposizione) fra l'elefantiasi di alcune sedi e la ottimale dimensione per alcuni versi delle università «decentrate» (il termine «piccole» non è gradito ai loro rappresentanti), che vedono tuttavia scarsamente utilizzate le potenzialità didattico-scientifiche.

Se si impone l'adozione di misure riequilibratrici dell'intero sistema universitario italiano, onde renderlo più produttivo e adatto al servizio di un'utenza che si fa vieppiù esigente, quali dovranno essere le linee di tale intervento?

Ne hanno parlato Luigi Labruna (Università di Napoli), Antonio Ruberti (rettore della Sapienza, Roma), Paolo Bruni (rettore dell'Università di Ancona).

Non essendo per quest'ultimo possibile né auspicabile un riequilibrio coattivo (gli studenti di una determinata area territoriale studino solo negli atenei di quella regione), occorre avviare forme di incentivi e di potenziamento delle strutture locali onde realizzare un riequilibrio elettivo: no quindi all'integrazione a livello regionale, sì ai liberi consorzi fra università in vista di una razionalizzazione del sistema.

Ruberti ha accennato agli squilibri territoriali — il 25% della popolazione studentesca a Roma, il 53% in otto università, rapporto fra docenti ordinari e associati che varia da 1:1 a 1:3 a seconda delle facoltà — per poi affermare la persistenza anche di squilibri legati alla provenienza sociale degli studenti. Ma riequilibrare non è facile, e la tentazione malthusiana di ridurre drasticamente il numero di studenti è fallace: non basta, secondo il rettore di Roma, riportare tutte le università italiane a una dimensione in apparenza ottimale — poniamo 30.000 iscritti — per aver risolto il problema, se persistono gli squili-

bri interni nei corsi di laurea, nelle fasce dei docenti, nel numero dei non docenti.

Per l'on. Tesini, responsabile del dipartimento scuola della DC, la teoria dei bacini di utenza locali o regionali porterebbe ad una licealizzazione dell'università, con risultati quindi di ulteriore dequalificazione, mentre è avvertita dovunque la necessità di creare «centri di eccellenza», capaci di trasmettere il sapere che elaborano al di là di meri confini territoriali: riequilibrio qualitativo, pertanto, più prontamente ottenibile, anche se richiede un più arduo impegno.

Giuseppe De Rita, segretario generale del CENSIS, con il suo linguaggio immaginifico ha lodato il microsistema rappresentato dalle piccole università, che hanno tendenzialmente maggiori doti di innovazione e di collegamento con le realtà sociali circostanti; se esse, infatti, non stanno nel mercato, «tornano prigioniere della nostalgia: la loro storia, le loro tradizioni». La permeabilità dell'università verso l'esterno è al contrario per De Rita l'aspetto più importante su cui insistere, quando si voglia riqualificare la questione universitaria per gli anni a venire.

Per riequilibrare il nostro sistema universitario — ha sottolineato il ministro Falcucci, intervenuto al Convegno di Macerata venerdì 27 mattina — non si può far ricorso al numero chiuso generalizzato nelle grandi sedi o alla difesa campanilistica di questo o quel piccolo ateneo. Serviranno piuttosto una maggiore collaborazione scientifica fra università di dimensioni diverse, una migliore utilizzazione della ricerca universitaria da parte della società, incentivi per i docenti dei piccoli atenei e una revisione dei piani di studio e dei profili professionali fatto non in funzione del consolidamento delle cattedre di insegnamento, ma delle esigenze reali del Paese. Il capo dello Stato ha fatto pervenire al rettore Moroni un caloroso messaggio in cui sottolinea l'urgenza di assicurare al nostro sistema universitario «rispondenza con la reale situazione culturale e sociale del paese, affidabilità quanto ai servizi primari che esso produce nelle più diverse direzioni, flessibilità a fronte di esigenze strutturali del mondo produttivo contrassegnate da ininterrotta e rapidissima evoluzione».



La situazione attuale dell'università in Spagna

di Julio R. Villanueva
Ex-rettore dell'Università di Salamanca
Presidente onorario della Conferenza dei Rettori delle università statali spagnole

L'università in Spagna è passata, lungo gli ultimi quindici anni, attraverso una situazione problematica, e a volte critica, di crescita e per alcuni momenti di una certa confusione e incertezza, non solo per quanto è successo nelle aule, ma anche per ciò che riguarda la politica universitaria. Confusione e incertezza che hanno prodotto scoraggiamento e malessere fra gli universitari e che sono andati gradatamente toccando la vita accademica, conducendo ad alcuni scompigli e a un certo disorientamento. Disgraziatamente, non è frequente trovare professori, considerati prima come esemplari e dediti al lavoro universitario, vittime adesso dello scoraggiamento, quando non della frustrazione. Professori che manifestano chiaramente il loro desiderio di abbandono, di ignorare ciò che quotidianamente succede non solo nei centri universitari ma anche nei loro stessi dipartimenti. L'università si è andata facendo difficile, ingrata e incomprendibilmente spiacevole per coloro che vivono la docenza e la ricerca con grande dedizione e slancio, anche appassionatamente. Alla mancanza dei mezzi minimi soprattutto per l'esercizio di una docenza di livello e della ricerca, si è unita a volte nel passato una eccessiva politicizzazione che ha turbato il normale sviluppo delle atti-

vità accademiche. In tali circostanze si sono frustrate manifestamente vocazioni di maestri e di alunni che per anni, lottando contro l'incomprensione e vincendo difficoltà, hanno cercato di superare tutti gli ostacoli per il bene dell'università. Soprattutto i frequenti cambiamenti di governo e dei rispettivi Ministeri dell'educazione e della scienza con le loro «équipes» di collaboratori, ciascuno con le proprie idee sull'università, hanno condotto e continuano a condurre all'enorme confusione cui facevamo riferimento prima. Sembra opportuno, prima di cominciare ad analizzare separatamente alcuni dei principali problemi dell'università spagnola, fare una piccola sintesi dal punto di vista numerico della situazione dell'istituzione. Alla fine dell'anno accademico 1984-85, esistevano nell'università circa 450 fra facoltà, scuole tecniche superiori e scuole di grado medio, e circa 45.000 professori di tutti i livelli cattedratici e professori ordinari di università e di scuole universitarie, così come professori incaricati e precari. Prossimamente saranno nominati anche professori associati e professori in visita, le due nuove figure incorporate nella riforma dell'università approvata nel settembre 1983 ed entrata in vigore con lo scorso anno accademico. Esistono in Spagna trentaquat-

Dopo un lungo periodo di malessere, l'università spagnola sembra volersi svincolare dal passato; il tempo della riforma non è però ancora concluso.

tro università, trenta statali e quattro private, con un totale di 760.000 studenti di diversi livelli e indirizzi. All'educazione e alla cultura è dedicato circa il 18% del bilancio preventivo generale. L'insegnamento universitario è stato praticamente gratuito fino ad alcuni anni fa, giacché la quota d'iscrizione copriva appena la decima parte di ciò che il servizio rappresenta per lo Stato, e questo nonostante il limite dei preventivi universitari. Ciò ha significato che il contribuente ha finanziato l'80 o 90% del costo degli studi, senza alcuna garanzia che i fondi usati fossero debitamente utilizzati.

Il basso rendimento del sistema educativo al livello superiore è stato una chiara prova del fatto che non sempre questi fondi venivano usati adeguatamente. Negli ultimi anni tuttavia le entrate dalle iscrizioni sono andate aumentando e nell'anno accademico 1985-86 il costo oscillerà fra le 47.000 pesetas nella facoltà e scuole sperimentali e le 32.000 pesetas nelle altre, essendo penalizzata la ripetizione di materie, se non sono stati superati i relativi esami nell'anno di corso normale a cui lo studente si era iscritto.

Le università spagnole sono di diversi tipi: da un lato troviamo quelle che si possono considerare come tradizionali, di cui un certo numero nate dagli Statuti

Generali medievali di origine ecclesiastica o regia; queste mantennero un carattere autonomo e statuti speciali fino all'introduzione del sistema napoleonico che le uniformò e le subordinò allo Stato. Tutte le università statali ultimamente sono state centralizzate e organizzate secondo la legge Morano del 1857. Anche se intorno al 1920 le università cercarono di recuperare una qualche autonomia, la struttura esistente fino allo scorso anno ha corrisposto alla legge del 1943, che, almeno nell'essenziale, ha conservato la struttura della legge Morano.

La recente espansione universitaria si verifica nel 1968, anno in cui si passava dalle dodici università allora esistenti alle ventidue dell'epoca della legge generale dell'educazione, esistendo inoltre quattro università della Chiesa a carattere privato. In coincidenza con il menzionato ampliamento ha luogo la trasformazione e raggruppamento delle scuole tecniche superiori per Ingegneri e Architetti in università politecniche situate a Madrid, Barcellona e Valencia. Nel 1972 nasce anche l'Università Nazionale di Educazione a Distanza (UNED), che conta numerosi centri estesi in tutto il paese e in cui studiano più di 70.000 allievi. Negli anni successivi fino al 1978, nascono altre quattro università a cui se ne aggiungono due intorno al 1980. In totale, trantaquattro università, distribuite su tutto il territorio spagnolo. Interessa sottolineare che le università di Madrid riuniscono più della terza parte degli universitari spagnoli e insieme a quelle di Barcellona praticamente la metà degli studenti. Tutte le università sono cresciute, senza eccezione, senza che le strutture di insegnamento e soprattutto il corpo docente debitate formato abbiano seguito in modo parallelo questa crescita. In passato è stato costruito un elevato numero di edifici per facoltà e scuole, senza però prendere nella dovuta considerazione le necessarie infrastrutture sotto forma di attrezzature e biblioteche per fare e formare gli alun-

ni, specialmente quelli del terzo ciclo.

È interessante mettere in rilievo che sono esistiti anche collegi universitari che svolgevano materie di insegnamento del primo ciclo, in modo che gli allievi continuassero gli studi nelle rispettive facoltà. Questi collegi sono stati distribuiti fra le città che erano capoluoghi di provincia e che di solito non avevano università; essi hanno rappresentato un grande stimolo alla espansione universitaria. Il loro funzionamento era identico a quello dell'università a cui appartenevano nel distretto universitario. D'altra parte in tutte le università sono esistiti istituti di Scienza dell'Educazione in collegamento con l'Istituto Nazionale di Scienze dell'Educazione (INCIE) con sede a Madrid.

Attualmente questi istituti sono in fase di trasformazione in altro tipo di centri, anche se con simili funzioni di formazione e aggiornamento dei professori. Le Scuole Universitarie sono centri che impartiscono determinati insegnamenti di livello medio con un solo ciclo della durata di tre anni, e sono stati istituiti quando fu approvata la legge generale sull'istruzione nel 1970. Il loro inserimento nell'università ha causato un'altra importante e numerosa immisione di alunni.

Le tappe evolutive e il vincolo del passato

In Spagna, come in altri paesi europei, l'evoluzione dall'università storica all'università moderna ha suscitato problemi, in quanto è necessario riconoscere che un buon numero di università classiche sono eredi di una ricca tradizione e hanno goduto lungo i secoli di indubbia fama e prestigio. Basti ricordare che nel 1218 viene fondata l'Università di Salamanca, nel 1346 quella di Valladolid, nel 1430 quella di Barcellona, nel 1474 quella di Saragozza, nel 1495 quella di Santiago di Compostela, nel 1500 quella di Valencia, nel 1505 quella di Siviglia, nel 1508 quella di Madrid,

nel 1531 quella di Granada, nel 1604 quella di Oviedo. Le università fondate per preparare delle «élites» destinate a costituire le classi dirigenti, col tempo e specialmente negli ultimi decenni sono assalite da un elevato numero di studenti. Ricordiamo che nel 1968 c'erano in Spagna circa 170.000 studenti e che in poco più di quindici anni questo numero è arrivato intorno ai 750.000. Questa crescita così rapida, forse la più accentuata in Europa negli ultimi anni, comporta innumerevoli problemi, tra i quali non pochi di difficile soluzione, frutto delle nuove impostazioni ed esigenze sociali. Si presentano problemi di spazio ma soprattutto di professori, molti dei quali con una preparazione didattica improvvisata per insegnare materie per cui non erano preparati. Mancano i mezzi per impartire un insegnamento a un livello universitario adeguato e si va avanti come si può.

Inserite in cornici ed ambienti interni tradizionali, è risultato difficile alle università evolversi d'accordo con i nuovi tempi e porsi di fronte a diverse domande sociali, mostrando segni di crisi sia riguardo alle strutture che al funzionamento. In particolare, l'alto numero di alunni in non pochi centri rende difficile, se non impossibile, svolgere il lavoro di ricerca e simultaneamente quello di insegnamento, oltrepassando tutte le previsioni con questa attività e facendo sì che la didattica diventi ripetitiva e scadente. Il problema si pone a livello di governo e della stessa università, poiché molti sostengono la necessità di trasformare le strutture per rendere quanto più possibile compatibili la didattica e la ricerca. Bisogna sottolineare tuttavia che negli ultimi anni sono diventanti professori un buon gruppo di docenti che hanno avuto una solida formazione come ricercatori e che, non potendo svolgere questa attività in non poche delle università periferiche, si sentono frustrati e reclamano collaboratori, mezzi, biblioteche. È importante evidenziare tuttavia che negli ulti-

mi sei od otto anni i mezzi che arrivano all'università, soprattutto sotto forma di contratti e aiuti per la ricerca, sono più consistenti, e si può notare una certa evoluzione favorevole con la formazione di gruppi di ricercatori che tendono ad affermarsi sempre più, migliorando il loro livello e pubblicando non pochi dei loro lavori su riviste di prestigio internazionale, specialmente per quanto riguarda i settori della biologia molecolare e della biomedicina.

In sintesi, bisogna dire che nel loro insieme le università antiche e, ciò che è peggio, le più moderne, si sono mantenute troppo ancorate ai sistemi tradizionali del modello napoleonico, il che ha pregiudicato gravemente la loro evoluzione rendendo molto difficile soddisfare l'imperiosa necessità che hanno di adattarsi alle richieste della nuova società e delle esigenze formative del momento. L'università spagnola, a differenza di quella europea, si è trovata vincolata al passato e necessita di un progresso come di un mutamento così urgente come auspicabile.

I soliti problemi

Gli altri problemi universitari sono gli stessi che si trovano in non poche università di altri paesi; mancanza di spazio e di mezzi per realizzare adeguatamente la didattica per un così alto numero di studenti che sono presenti nelle aule, specialmente in alcune facoltà; mancanza di mezzi economici e insufficienti strumenti per lo sviluppo della ricerca scientifica, non esistendo biblioteche ben dotate di riviste e libri attuali. D'altro lato, sempre si è sentito il bisogno di un maggiore rapporto professore-studente, necessario per lo sviluppo di una vita accademica soddisfacente; esiste inoltre una palese mancanza di coordinamento degli insediamenti e dei corsi, con piani di studio antiquati, senza una evoluzione adeguata delle facoltà in sintonia con la situazione attuale della scienza, vista la mancanza di un moderno

sviluppo di scienze interdisciplinari. L'impossibilità da parte dell'università di contare su un numero sufficiente di professori specializzati e ben formati rende straordinariamente difficile la necessaria evoluzione degli studi universitari.

In questa situazione e per circostanze non facili da precisare, ma che indubbiamente sono in rapporto con i difetti prima menzionati, un numero troppo elevato di alunni che iniziano una determinata facoltà non riesce a terminare i suoi studi nel tempo previsto; la grande maggioranza rimane all'università almeno due o tre anni più del necessario. Inoltre un elevato numero di alunni abbandona gli studi dopo il primo o il secondo anno per evidente incapacità a superare gli esami, con conseguenti gravi frustrazioni. In alcuni corsi di laurea nell'area delle scienze sperimentali, così come nelle scuole tecniche superiori, la percentuale di abbandoni è superiore al 50%. Il problema, per la sua importanza, assume aspetti drammatici ed esiste la consapevolezza che qualcosa dovrà accadere per porre fine a questa situazione così dannosa per gli studenti e per la società.

Intenti e realtà di riforma universitaria

Nessuno può dubitare di fronte ai dati sopra riportati, che l'università spagnola deve fare passi da gigante se veramente desidera essere all'altezza dei tempi e servire la società a cui deve la propria esistenza. Nella maggior parte delle università è evidente la differenza sempre maggiore che esiste fra le sue attività e le reali esigenze del paese in ciò che si riferisce all'esercizio delle diverse professioni e, in modo speciale, in ciò che riguarda la preparazione di uomini altamente qualificati per far progredire lo sviluppo tecnologico nelle imprese. La situazione dell'istituzione, antiquata e ormai superata nella maggior parte dei paesi che sono all'avanguardia dal punto di vista sociale ed economico, richiede

cambiamenti e progressi significativi come organo responsabile della didattica per la professione e per lo sviluppo della ricerca scientifica, incarico affidato in gran parte, in qualsiasi paese progredito, all'università. Era evidente che l'istruzione superiore in Europa stava subendo importanti modificazioni qualitative per rispondere alle nuove richieste sociali, la qual cosa sembra contribuire a risolvere molti dei problemi quantitativi. Questi mutamenti si riferiscono alla finalità della formazione superiore, all'organizzazione e alle strutture della stessa, al suo contenuto, alla metodologia dell'insegnamento, all'evoluzione dei risultati, alla gestione delle istituzioni e, inoltre, alla cooperazione internazionale. Si insiste sulle necessità di mantenere l'unità fra la didattica e la ricerca, così come sulla formazione teorica e pratica degli alunni, il che deve servire principalmente alla formazione di universitari in grado di risolvere efficacemente i problemi sociali ed economici, e acquisire padronanza sul modo di affrontare i campi della ricerca scientifica e tecnica. La mancanza di veri contatti dell'università con la società è particolarmente grave in questo momento in cui la Spagna per progredire ha bisogno di appoggiarsi sulle nuove conoscenze scientifiche. La ricerca, soprattutto di base, nelle università è d'obbligo e senza limiti di temi. Lungo gli ultimi dieci anni, da quando è stata restaurata la democrazia in Spagna, si sono fatti vari tentativi di riforma dell'università, i più importanti realizzati dal governo dell'Unione del Centro Democratico alla fine degli anni Settanta con il progetto di legge dell'autonomia universitaria, che non fu approvato al Congresso dei Deputati con l'avvento del nuovo governo socialista. Insediatosi i socialisti al potere, è stato immediato ultimare la riforma universitaria, a tempo di record, essendo questa stata approvata dal Parlamento alla metà dell'anno 1983, ed essendo entrata in vigore nell'anno accademico

1984-85. La legge organica di riforma universitaria tende a una riforma in profondità per cercare di collocare l'istituzione nella situazione attuale. Nel prologo della legge di riforma universitaria si esprime il desiderio di inserire la Spagna nel mondo della scienza moderna. Si riconosce che l'istituzione più adatta per assumere la guida dello sviluppo scientifico-tecnico è l'università. Anche solo per promuovere lo sviluppo della mentalità e lo spirito scientifico in Spagna, la riforma dell'università sarebbe giustificata. L'inserimento del paese nell'area universitaria europea esige l'andamento dei piani di studio e la flessibilità dei titoli sul mercato del lavoro.

La riforma universitaria prevista dalla legge presuppone il riconoscimento dell'autonomia universitaria con una divisione di competenze fra lo Stato, le Comunità Autonome e le Università, ripartizione che si basa sulla libertà accademica di docenza e ricerca, che poggia sull'autonomia accademica, di statuto o di governo, nei piani di studio, così come nella gestione e amministrazione delle risorse economiche. Si concede anche la facoltà di selezionare e promuovere i propri professori secondo il loro merito. Sulla base della libertà e autonomia dell'università si richiederà qualità didattica e di ricerca. L'università si costituisce in servizio pubblico al servizio degli interessi generali di tutta la comunità nazionale.

Un passo importante e forse decisivo è la creazione del cosiddetto Consiglio Sociale, che è l'organo di partecipazione della società all'università, e l'attribuzione ad esso di funzioni di ordinamento, coordinazione e pianificazione che sono proprie del Consiglio di università. Le università devono porre al servizio delle Comunità Autonome, in cui si inseriscono, tutte le loro capacità creative e di ricerca. Si spera che il controllo del rendimento e la responsabilità siano la contropartita dell'autonomia e del privilegio e beneficio che l'accesso all'università e

l'ottenimento di un titolo accademico presuppongono.

Un altro aspetto da sottolineare della nuova legge di riforma universitaria è ad esempio il potenziamento della struttura dipartimentale delle università, con duplice obiettivo didattico e di ricerca. Si spera così che si costituiscano gruppi distinti di ricercatori.

Si mettono così le università in grado di passare progressivamente dalla attuale organizzazione per facoltà alla nuova organizzazione dipartimentale. Dall'altro lato, si affronta il problema della semplificazione dei diversissimi livelli di professorato, che vengono ridotti soltanto a quattro: due nelle facoltà e scuole tecniche superiori — quello di ordinario e quello di professore titolare di università — e altri due per le scuole universitarie, ugualmente di ordinario e di professore titolare di scuola universitaria. Si creano inoltre le figure del «visiting professor» e del professore associato. Si sviluppa anche lo statuto del professorato docente e sparisce dai sistemi di selezione del professorato il sistema di «opposizione».

Questo insieme di modifiche, che andrà producendo i suoi risultati nella misura in cui si sviluppi la legge di riforma universitaria e si vadano introducendo le riforme, si spera dia luogo a una diversificazione, a nostro avviso salutare, fra le università, che stimolerà la reciproca competizione con il desiderio che almeno in alcune di loro sia evidente l'innalzamento del livello didattico e di ricerca. Per lo meno sarà garantita l'esistenza di un livello minimo di qualità per tutte le università nazionali. In tutti i modi la legge sottolinea che sono i professori e gli studenti la chiave di volta della nuova università che si vuole costruire, che deve essere uno strumento efficace di trasformazione sociale in Spagna. Per tutto ciò, nell'articolo 1 della legge di riforma universitaria si mette in rilievo che sono funzioni dell'università al servizio della società la creazione, lo sviluppo e trasmissione delle

conoscenze, la preparazione per l'esercizio della attività professionali e il sostegno scientifico e tecnico allo sviluppo culturale, sociale ed economico, sia al livello nazionale che a quello delle Comunità Autonome.

Alcuni passi significativi

Per concludere, si deve sottolineare che negli ultimi mesi sono stati fatti passi importanti a favore delle riforme, con l'approvazione e la promozione da parte del governo di una serie di decreti-legge che rendono possibile, entro scadenze prefissate, la progressiva introduzione della riforma. Un passo importante di fronte all'alto numero di professori a contratto che esistevano nell'università e che si avvicinavano ai 25.000 è stato quello di istituire le cosiddette prove di idoneità per assumere in una sola volta circa 9.000 docenti come professori titolari, scelti a seconda del superamento dei livelli richiesti ed esaminati da varie Commissioni designate allo scopo dal Ministero dell'educazione e della scienza, d'accordo con una normativa precedentemente stabilita. Così durante l'anno accademico 1984-85 si sono costituiti i «Claustros Universitarios», che hanno dovuto elaborare e approvare gli statuti dell'università, e si stanno ormai costituendo i «Claustros» definitivi, con ampia partecipazione, che devono decidere sull'andamento dell'università e procedere all'elezione del nuovo rettore. Si costituirà in seguito la Giunta di governo, una volta eletti anche i nuovi decani di facoltà e direttori di scuole tecniche superiori o universitarie di grado medio. La riforma, drastica e di incalcolabili conseguenze, giustifica in parte questa preoccupazione dei migliori universitari. Una riforma certamente avanzata e ardimentosa, in alcuni aspetti consigliabile e in altri suscettibile di miglioramento. La decisione di farla finita con canoni obsoleti è encomiabile, ma bisognerà tener presenti le conseguenze prima di esprimere un

giudizio imparziale. Il fatto che praticamente qualsiasi decisione accademica e scientifica dipenda in ultima analisi dal cosiddetto Consiglio Sociale può in determinati momenti limitare la libertà accademica e provocare di conseguenza attriti e persino scontri fra la comunità accademica e la comunità so-

ziale presente nel Consiglio. Non c'è dubbio che la riforma universitaria ci pone di fronte a una situazione di autonomia, che ci dà la possibilità di elaborare i nostri statuti, fissare i piani di studio, selezionare i professori e gli alunni, amministrare le risorse finanziarie, con indubbe e importanti riforme nel

governo dell'università. In sintesi, si sta per aprire una diretta competizione fra le università, che non sarà facile assimilare, ma che indubbiamente può condurre a che venga riconosciuto il vero valore di ciascuna, dimostrato mediante le attività dei professori e la razionalità e modernità dei piani di studio.

abstract

The situation of the university in Spain

This article presents a general analysis of the main problems affecting the Spanish university. In the first part reference is made to the historical development of the creation of universities in Spain, begun with the establishment of the University of Salamanca in 1218 and finishing with the founding of a further 18 universities between 1968 and 1978. Currently, there are 30 State universities and 4 private universities functioning in Spain.

The Spanish university holds more than 760,000 students in its different levels and specialties; these are taught by about 45,000 lecturers, with or without tenure. Overall, some 450 centres in the form of faculties or universities have also existed. Several attempts at reform of the university have failed, until in 1983 the University Reform Act was passed: this began to take effect during the academic year 1984-85. The LRU (the Reform Act) attempts to deep change and modernize the Spanish university in order to meet the demands of modern society. An important aspect is the formation of the profession-

als and specialists that 20th century Spain needs and in particular for the purposes of forging ahead with industrial and commercial technological development. The Act insists on the need to maintain Teaching and Research unity and on the need to establish contact with society. It is recognized that the best prepared institution to assume the challenge of scientific-technical development is indeed the university. In order to introduce adaptations in study curricula and flexibilize the degree offered to the work pool.

The University Reform implies the recognition of university autonomy with a division of responsibilities between the State, the Autonomous Communities and the universities themselves. The Social Council has been created with a view to the participation of the university in society and its functions include ordinance, coordination and planning. Control factors and yield monitoring have been introduced with respect to the different university estates. The structure of the Departments has been po-

tentiated, and these are now the fundamental units of Teaching and Research. The different teaching categories have been simplified and are now four: Catedráticos (Full professor), and Titular (professors), both in the universities and in the university schools. The figures of Associate Professor and Visiting Lecturer have been introduced into the system. With respect to the contracting of lectures, the old system of «oposiciones» (public concourse) has disappeared, to be substituted by merit appreciation. Current aims are to diversity teaching syllabuses and the competences of the individual university institutions, both with regard to Teaching and Research.

Special attention must be paid to the endowment of infrastructures and means for the university institutions, including libraries, and this is currently held to be a priority area. Only in this way will it be possible to expect the changes in the Spanish university to really represent an improvement at all levels able to meet the demands of today's society.

résumé

La situation de l'université en Espagne

Dans cet article on fait une analyse générale des principaux problèmes de l'université espagnole. Dans la première partie on expose le développement historique de la création d'universités en Espagne, processus qui commence par l'université de Salamanca, fondée en 1218 et qui se termine entre 1968 et 1978 avec la fondation de 18 nouvelles universités. Il existe actuellement, dans le pays, 30 universités d'Etat et 4 universités privées.

L'université espagnole a plus que 760.000 inscrits de différents niveaux et de différentes spécialités et environ 45.000 professeurs en poste ou vacataires. Au total il existe quelques 450 centres sous forme de facultés ou de Grandes Ecoles. Il y a eu également, dans le passé, un grand nombre de collèges universitaires qui dépendaient de l'université. On a assis-

té à plusieurs tentatives de réforme des universités qui ont malheureusement échoué, jusqu'en 1983 lorsque au Parlement on a approuvé la Loi de Réforme Universitaire qui a été introduite au cours de l'année académique 1984-85. La LRU aspire à une réforme totale de l'université et à sa modernisation pour pouvoir faire face aux demandes sociales. On veut former les professionnels et les spécialistes dont a besoin le pays, notamment pour aider le développement technologique des entreprises. On insiste sur la nécessité de maintenir une unité d'enseignement et de recherche et de fixer des liens avec la société environnante.

On reconnaît que l'institution la mieux préparée pour affronter le défi científico-technique est l'université. Pour intégrer l'université dans le contexte européen, il s'avère indispensable

l'adaptation des programmes d'études et des diplômes universitaires sur le marché du travail.

La réforme universitaire suppose d'accepter l'autonomie universitaire avec une division des compétences entre l'Etat, les Communautés Autonomes et les véritables universités. On crée un Conseil Social en qualité d'organisme de participation de la société dans l'université, avec des fonctions d'aménagement, de coordination et de planification. On introduit de formules de contrôle et de rendement des différentes institutions universitaires. On augmente le pouvoir des structures des départements qui deviennent les unités de recherche et d'enseignement. On simplifie les différents niveaux d'enseignement qui deviennent formellement quatre: professeurs et enseignants titulaires de poste, à l'université comme dans les écoles supérieures. On crée les postes de professeur associé et de professeur invité. On fait disparaître, pour la sélection des enseignants, le système dit «des oppositions», en introduisant celui du concours de mérites. On tend à une diversification des enseignements et à une compétence entre les universités, tant sur le plan de l'enseignement que sur celui de la recherche.

On met l'accent sur la nécessité d'équiper l'université d'une infrastructure et de moyens, tels que les bibliothèques, et ceci avec un caractère d'urgence.

Seulement de cette manière on peut espérer qu'un changement de l'université espagnole pourra réellement comporter une amélioration à tous les niveaux pour faire face aux demandes sociales.





Polonia / Con la legge di luglio, università più «normalizzata»

Un manifesto contro le restrizioni delle libertà accademiche in Polonia era stato sottoscritto agli inizi di luglio da 21 Premi Nobel e da altri 80 scienziati occidentali, fra i quali Daniel Bell, Jacques Le Goff, S.M. Lipset, E.W. Rostow, Arthur Schlesinger, Edward Teller.

Il manifesto non sortì alcun effetto e fu presto dimenticato. Il 25 luglio, infatti, con 327 voti a favore, 5 contrari e 9 astenuti, il Parlamento polacco approvava la legge di riforma dell'università, che — a detta dei rappresentanti delle organizzazioni di autogestione delle università di Varsavia, Cracovia, Lodz e Wroclaw, che trasmisero ai giornalisti occidentali una dichiarazione di protesta — «sopprime la libertà della scienza, il pluralismo delle opinioni, i meccanismi democratici di funzionamento delle università, nonché le autentiche rappresentanze studentesche».

Docenti e studenti minacciarono immediatamente di non partecipare in segno di protesta, alle elezioni legislative, fissate per il 13 ottobre: era, infatti, lo stesso consesso che nel 1982 aveva votato per sanzionare l'autonomia universitaria, ad aver ora votato per distruggerla, sotto la pressione del governo. A fine maggio 1985, quando si profilavano gli intenti del regime, fermamente intenzionato

ad un ulteriore giro di vite negli atenei, gli studenti dell'Università di Varsavia manifestarono silenziosamente, appoggiati dal parere contrario alla nuova normativa espresso dai rappresentanti universitari e dal consiglio dell'istruzione superiore, organo consultivo del ministro.

Nel corso del Comitato centrale del Partito comunista il segretario Czyrek a chiare lettere sostenne la necessità di eliminare «le tendenze antisocialiste che ancora serpeggiano nelle università»; ed il portavoce del governo Urban il 21 maggio dichiarò alla stampa estera che non si sarebbe ammessa alcuna ulteriore discussione sull'argomento e che la legge sarebbe stata presentata al Parlamento. «Perché lo Stato dovrebbe continuare a finanziare l'istruzione di potenziali nemici e dissidenti?», si chiese retoricamente in quella occasione.

Il ministro dell'istruzione Miskiewicz fece alcune concessioni nell'intento di tranquillizzare gli ambienti accademici: le università avrebbero conservato il diritto — negato nella prima stesura del progetto di legge — di eleggere i rettori ed i presidi di facoltà, ma gli organi rappresentativi attuali sarebbero stati sostituiti dal collegio dei soli professori ordinari. Il Consiglio dell'istruzione superiore, inoltre, perde importanza con la nuova normativa, in quanto i suoi membri sono tutti nominati dal ministro anziché dalle università e gli vengono

tolti i compiti di verifica della didattica e dei programmi di studio delle singole facoltà.

Il governo si riserva inoltre il diritto di licenziare quanti fra i docenti e il personale non docente «minaccino il pubblico interesse». Diritto che ha puntualmente esercitato a fine novembre, con la rimozione da incarichi direttivi di numerosi ed eminenti personalità accademiche. A Poznan sono stati esonerati il rettore Franciszek Kaczmarek, quattro vice rettori e sette decani (capi della facoltà) su otto. A Danzica sono stati sollevati dagli incarichi il rettore Prof. Karol Taylor nonché il decano della facoltà di matematica e il suo vice, Marian Kwapisz e Jerzy Grzywacz. A Varsavia il Rettore del politecnico Wladyslaw Findeisen.

Vasta epurazione anche all'università di Wroclaw, dove sono stati rimossi il decano della facoltà di filosofia e storia, Krystyn Matwiejowski, il capo dell'istituto storico, Adam Galos, il capo del dipartimento per la storia contemporanea, Wojciech Wrzesinski, il decano di matematica, fisica e chimica, Roman Buda, il capo dell'istituto di filologia polacca, Zeslaw Hernas, e il capo del dipartimento di storia dell'arte, Mieczyslaw Wlat.

All'università di Varsavia tre decani non hanno ottenuto il prolungamento del mandato da parte del ministro. Si tratta del decano della facoltà di chimica, Kaczorowski, della facoltà di neofilologia, Majda, e della facoltà di scienze umane, Wyrobisz. Sono stati inoltre esautorati i vicedecani della facoltà di neofilologia e di scienze umane nonché dell'istituto di psicologia.

Un membro del senato accademico della capitale ed ex portavoce nazionale di Solidarnosc, Janus Onyszkiewicz, ha detto che le destituzioni «rientrano in un piano diretto a rendere più docili le università e gli istituti superiori, perché si comportino secondo le attese delle autorità». «Si tratta sicuramente di un primo passo, e il procedimento non si ferma qui», ha detto il professore.

Secondo il portavoce del Ministero dell'istruzione superiore Andrezej Stolarski, gli avvicendamenti sono avvenuti perché un articolo della nuova legge stabilisce la revisione di tutti i quadri accademici delle università statali entro il 30 novembre. Fonti dell'università hanno precisato che coloro che sono stati allontanati dagli incarichi amministrativi restano nel ruolo di insegnanti.

(Fonte: SIPE)

Francia / Un nuovo diploma per una élite

Al rientro d'autunno un'importante novità caratterizza l'università francese: la messa in opera di un nuovo diploma di secondo ciclo di durata triennale, il magistère, con contenuti di alta qualificazione professionale e riservato ad una élite di studenti.

Scopo manifesto della innovazione, voluta dal ministro Jean-Pierre Chevènement, è di stabilire un proficuo collegamento dell'università con il mondo del lavoro, offrendo un titolo con il marchio dell'alta qualità. Secondo alcuni, però, vi sarebbe anche il desiderio di fare concorrenza alle grandes écoles sul loro stesso terreno di scuole d'élite, visto che gli intenti riformatori dei diversi ministri dell'educazione non sono riusciti a toccare i privilegi di queste istituzioni.

Con il nuovo diploma si stabilisce di fatto anche una sorta di competitività fra università, in quanto spetta ad esse determinare i criteri di selezione dei candidati.

Le università abilitate quest'anno a dare inizio ai nuovi corsi sono diciotto, dieci a Parigi e otto in provincia; nessun corso è previsto per le materie umanistiche, otto riguardano le scienze e l'ingegneria, quattro le scienze sociali, sei il diritto, l'economia e l'amministrazione aziendale.

In ogni università sono ammessi a frequentare il magistère 40 studenti, che devono aver terminato con successo gli studi del

primo ciclo. E giacché sono 50.000 quelli che ogni anno concludono tale ciclo, è dato subito vedere quale grado di selettività richieda tale nuovo corso, al quale in autunno sono stati complessivamente ammessi 720 allievi.

Il programma, sia teorico che pratico, comprende lavori individuali diretti dai docenti, studio di casi, stage in industrie private e in istituzioni professionali.

Al rientro di quest'anno è intanto proseguita la riforma degli studi del primo ciclo, positivamente iniziata in sessanta università lo scorso anno accademico. Un terzo delle matricole francesi, circa 65.000 studenti, hanno usufruito nell'anno 84/85 delle innovazioni introdotte al fine di ridurre il numero di abbandoni. La frequenza delle aule universitarie inizia con un breve periodo di ambientamento, durante il quale docenti e personale amministrativo descrivono ai nuovi arrivati il funzionamento dell'università, l'organizzazione degli studi e delle

strutture didattiche quali le biblioteche. Segue un semestre di orientamento, in cui gli studenti vengono informati sulle diverse discipline e sugli sbocchi professionali. Fra dicembre e febbraio le matricole sostengono un test attitudinale, allo scopo di confermare le proprie scelte. Infine, iniziano i veri e propri corsi specifici dei singoli indirizzi.

Diverse università hanno inoltre istituito nuovi corsi biennali (DEUST, diploma di studi universitari, scientifici e tecnici), che preparano a professioni ben definite e generalmente concordate con partners del mondo produttivo ed economico.

La riforma ha interessato soprattutto atenei scientifici di provincia, che hanno anche organizzato corsi di recupero per studenti il cui livello di preparazione appariva, dopo il periodo di orientamento, insufficiente a far loro affrontare gli studi universitari.

(Fonte: SIPE)

Un luogo d'incontro Italo-tedesco

A Loveno di Menaggio, nell'incantevole cornice del Lago di Como, sta nascendo un importante centro culturale italo-tedesco che intende divenire un ideale luogo di incontro senza frontiere per la scienza, la cultura e la politica.

Sede dell'iniziativa, il complesso immobiliare «Villa Vigoni» all'interno di un ampio parco di 38 ettari con magnifica veduta panoramica del lago, che l'italiano Ignazio Vigoni Medici di Marignano, riallacciandosi ad una antica tradizione di famiglia che collega la vita spirituale tedesca e italiana, ha lasciato in eredità al Governo della Repubblica Federale di Germania, a condizione che esso divenga la sede di un «Centro di alta cultura italo-germanica con particolare accento sullo scambio e sugli incontri».

A prescindere dal favorire un

approfondimento su tematiche comuni prioritarie per i due paesi e più in generale per l'ambito europeo, «Villa Vigoni» potrà contribuire a far lavorare per il futuro, aiutando a creare una generazione più aperta all'Europa.

Fra le possibili attività che potranno essere svolte dall'istituendo centro culturale rientrano:

1) soggiorni di studio per studiosi, per le nuove leve della scienza e artisti dei due paesi, affinché, durante il loro comune soggiorno possano intensificare i loro programmi di studio;

2) colloqui tra scienziati europei con scambi di esperienze e cognizioni su temi di attualità e di ricerca;

3) colloqui accademici italo-tedeschi, seminari di preparazione e programmi di scambio e di soggiorno all'estero.



CEE: diritto di stabilimento e libera prestazione dei servizi da parte delle ostetriche — Comitato Consultivo per l'applicazione della direttiva

L'integrazione economica, al cui graduale raggiungimento mirano le norme fondamentali del «Trattato di Roma», istitutivo della Comunità Economica Europea, comporta, com'è noto, sia l'incremento degli scambi in un mercato unico, sia la libera circolazione delle merci e delle persone, aprendo alle imprese ed ai lavoratori un campo d'azione a più vasto raggio.

Proprio da tali obiettivi deriva la necessità di abolire le restrizioni alla libertà di lavoro all'interno della Comunità stessa, nonché di riconoscere ai cittadini di ogni stato membro il diritto di stabilire sul territorio di un altro stato aderente al MEC e di svolgerci a parità di condizioni con i cittadini di quel paese la propria attività professionale.

A norma dell'art. 52, 2° comma del trattato «la libertà di stabilimento importa l'accesso alle attività non salariate e al loro esercizio, nonché la costituzione e la gestione di imprese ed in particolare di società alle condizioni definite dalla legislazione del paese di stabilimento nei confronti dei propri cittadini, fatte salve le disposizioni del caso relative ai capitali», assicurando così la piena equiparazione sotto l'aspetto economico-professionale.

Per realizzare la soppressione delle restrizioni che si frappongono alla sostanziale realizzazione di tale principio, è fatto carico ad ogni stato membro di abrogare da un lato e di non emanare dall'altro norme che, sia pure indirettamente, creino discriminazione tra i propri cittadini e quelli degli altri stati membri; ricadono ovviamente nel divieto anche le discriminazioni occulte, quali ad esempio le norme che concedono aiuti o sovvenzioni ai propri cittadini a preferenza di altri. Parimenti non è consentito porre limiti al diritto di stabilimento per motivi di ordine politico, economico e sociale. I singoli stati sono tenuti a rispettare queste norme indipendentemente dall'effettiva reciprocità di trattamento da parte degli altri stati.

Lo strumento giuridico che consente la concreta attuazione del diritto di stabilimento per ogni settore di attività non salariate è costituito dalle direttive, che, emanate dal Consiglio dei Ministri della Comunità Economica Europea, sentiti i pareri del Comitato economico

e sociale e del Parlamento europeo, hanno portata vincolante per gli stati quanto agli obiettivi da realizzare, ma lasciano loro ampia libertà circa i mezzi giuridici interni richiesti per il raggiungimento delle finalità dichiarate obbligatorie.

Nel caso delle libere professioni si richiede una duplice serie di direttive, per operare sia il reciproco riconoscimento dei diplomi, dei certificati e degli altri titoli necessari per l'esercizio dell'attività, sia il coordinamento delle relative disposizioni legislative regolamentari ed amministrative.

Alle direttive comunitarie già recepite nel nostro ordinamento giuridico (medici - infermieri professionali - odontoiatri) si è ora aggiunta (L.13/6/1985, n. 296) quella relativa all'attività di ostetrica.

La libera circolazione prende in considerazione il cosiddetto «prodotto finito»; l'esercizio dell'attività di ostetrica negli altri paesi della Comunità Europea è subordinato al possesso dei certificati comprovanti il possesso dei titoli di studio rispondenti all'insieme delle esigenze minime di formazione e di quelli attestanti la buona condotta.

«Le ostetriche di cittadinanza italiana, (art. 10 - legge citata) che si trasferiscono in uno dei paesi membri della Comunità economica europea possono, a domanda, conservare l'iscrizione nel collegio provinciale di appartenenza, ovvero chiedere l'iscrizione nell'albo del collegio delle ostetriche di Roma».

I cittadini degli altri stati CEE «debbono presentare al Ministero della sanità una domanda in carta da bollo, redatta in lingua italiana, corredata dai diplomi e certificati attestanti la formazione ricevuta e dal certificato di buona condotta o altro certificato che dichiara le condizioni di moralità o di onorabilità rilasciato dalle competenti autorità dello stato di origine o di provenienza».

Nel corso del 1985 sono proseguiti, intanto, i lavori del Comitato Consultivo CEE per la formazione dell'ostetrica, istituito con decisione 80/156/EWG del Consiglio delle Comunità Europee, che ha il compito di «contribuire a garantire una formazione delle ostetriche di livello comparabilmente elevato nella Comunità» e che, avvalendosi di un esauriente scambio di informazioni, nonché di apposite consultazioni e discussioni, «comunica alla Commissione e agli stati membri i suoi pareri, raccomandazioni e suggerimenti in una migliore applicazione della direttiva».

In particolare nel corso delle due riunioni dell'85 (maggio e novembre), è stato affrontato il tema delle modalità di for-

mazione in Danimarca, Francia, Repubblica Federale di Germania, Irlanda, Belgio, Paesi Bassi, Lussemburgo e Grecia.

Tra gli altri, il sistema francese è il più simile al nostro. I metodi di valutazione delle allieve sono fissati in un decreto dei ministri dell'Educazione e della Sanità adottato nel 1980 e prevedono controlli durante e alla fine del corso di studi. La commissione esaminatrice è composta dai medici dell'istituzione di formazione; l'esame di fine corso, basato su prove scritte, orali e pratiche, è sanzionato dal diploma statale.

Nel Regno Unito è particolarmente sviluppato il sistema di educazione permanente per tutta la durata dell'esercizio professionale. L'obbligatorietà dell'aggiornamento periodico delle ostetriche in servizio risale al 1924 e fece parte delle iniziative allora adottate per ridurre il tasso di mortalità neonatale. A partire dal secondo dopoguerra tutte coloro che esercitano tale professione in Gran Bretagna sono obbligate, pena la sospensione dall'attività, a frequentare ogni cinque anni un corso della durata di una settimana in appositi centri di aggiornamento, ripartiti in ciascun dipartimento, anche se è consentita la frequenza in aree geografiche diverse da quella della sede di servizio. Il corso ha un costo individuale pari a circa 175 sterline, che è sostenuto direttamente dalle ostetriche che esercitano la libera professione ed è invece a carico delle strutture sanitarie per quelle legate da un rapporto di lavoro.

Anche le ostetriche provenienti dagli stati CEE, se vorranno esercitare in Gran Bretagna, dovranno sottostare alla legislazione di quel Paese ed effettuare, quindi, detto corso ogni cinque anni.

Il sistema inglese prevede pure corsi specifici per la formazione delle ostetriche insegnanti. Tali corsi hanno la durata di due anni e sono svolti presso istituti di istruzione superiore, università o politecnici.

Maria Luisa Marino

UNESCO/CEPES: seminario internazionale in Svezia

Dal 16 al 18 settembre scorso si è svolto ad Uppsala (Svezia) un Seminario internazionale sul tema «Status delle donne nell'ambito dell'istruzione superiore», organizzato dalla Swedish national Board of Universities and Colleges (UHA), in collaborazione con il CEPES (Centre Européen pour l'Enseignement Supérieur), organismo dell'Unesco.

I lavori sono iniziati con un saluto di augurio rivolto dal rettore dell'Università di Uppsala, prof. Martin H. Holmdahl, ai partecipanti al convegno.

Nella prima mattinata sono state presentate le tre relazioni della rappresentante della Svezia, Mona Danielsson, sottosegretario del ministro del Lavoro; della rappresentante della Norvegia, Fride Egg-Henriksen; della rappresentante dell'Ungheria prof. Eva Szechy. La

discussione è continuata nel primo pomeriggio con la relazione sulla «Posizione socio-economica della donna nell'ambito dell'istruzione superiore» introdotta dalla rappresentante della Polonia prof. H. Mortimer-Szymczak e infine dalla relazione sul «Ruolo della donna nella scienza» della prof. M. Baltscheffsky del Dipartimento di Biochimica di Stoccolma. I lavori sono continuati il giorno successivo per gruppi, con l'intento di favorire uno scambio di informazioni circa la posizione della donna nei vari paesi. I suggerimenti e le raccomandazioni proposte dai gruppi sono stati elaborati in una relazione finale presentata dalla prof. Margaret Sutherland dell'Università di Leeds (Inghilterra).

Il contenuto delle relazioni ha messo in evidenza significative differenze culturali tra i vari paesi, sia nell'impostazione che nell'analisi del tema proposto, tali da poter individuare aree geografiche raggruppabili. Nell'area nordica (Svezia, Norvegia) la donna in questi anni ha rivendicato un proprio ruolo di primo piano sia nel sistema socio-politico che nell'ambito dell'istruzione superiore, emergendo dal suo ruolo di madre, con impegni familiari e inerenti l'educazione dei figli. Nell'area americana è viva la battaglia per i diritti della donna che cerca di affrontare problemi in campi diversi: donne con incarichi pubblici o con ruoli preminenti nel mercato del lavoro o nella ricerca scientifica alla pari dell'uomo; si sente un forte influsso degli effetti del femminismo che accomuna quest'area culturale con la precedente.

Nell'area dell'Europa orientale (Ungheria, Polonia, Romania) il ruolo della donna nell'ambito dell'istruzione superiore o in quello scientifico o pubblico-amministrativo, con funzioni decisionali, non può essere dissociato dalle condizioni sociali, economiche e politiche dell'ideale socialista di questi paesi: si nota una tendenza a dare parità tra uomo e donna in ogni campo senza discriminazione, forse non tenendo conto della specificità biologica dell'essere donna. Infine c'è l'area dell'Europa centrale (Austria, Svizzera, Belgio, Germania Federale, Inghilterra) dove si è evidenziata una tendenza più moderata nell'affrontare il problema, con posizioni che mostrano affinità culturali con la nostra situazione italiana.

Nonostante queste differenze di natura storico-culturale, l'attenzione comune è stata quella di garantire una promozione del ruolo della donna nella società contemporanea.

È evidente che negli anni '80 la donna non si realizza unicamente nell'ambito familiare, che pur rimane di primaria importanza per la società e la vita del paese, ma tende a riconciliare vecchi ruoli familiari con nuovi ruoli extrafamiliari (lavoro tecnico-scientifico, responsabilità pubblica con mansioni decisionali, insegnamento universitario) trovando conferma della propria potenzialità intellettuale, creativa, organizzativa alla pari con quella dell'uomo.

Nella relazione finale si è auspicato tra l'altro, di poter organizzare altri incontri

relativi all'istruzione superiore nei vari paesi per raccogliere ulteriori informazioni sul ruolo della donna; di elevare il livello degli insegnanti (di ambo i sessi) come specialisti nelle loro particolari materie e potenziare quindi la qualità della vita e la quantità percentuale delle donne negli studi tecnico-scientifici, dato lo straordinario impatto della nostra società attuale e futura in campo tecnologico, economico e amministrativo.

Il ruolo dell'università rimane quindi di primaria importanza per la situazione sociale-culturale di ogni paese.

La questione di fondo però è quella di un soggetto che vivendo nella sfera dei valori materiali e spirituali di un popolo è artefice anche della sua cultura. Questo soggetto è sì diverso nelle varie situazioni di base, ma è l'unico in grado di poter cambiare le forme di sviluppo di una nazione accettandone il sistema o cercando di cambiarlo.

Ritengo personalmente che questo convegno sia stato importante in quanto,

secondo lo scopo dell'Unesco che è quello del progresso dell'umanità e della necessità dell'unità delle nazioni nel campo dell'educazione, della scienza, della cultura, è stato possibile scambiare punti di vista diversi su temi comuni, conoscere le difficoltà o i traguardi raggiunti da altre nazioni, capire che i problemi messi a fuoco in questo convegno sono condizionati da altre dimensioni dell'esistenza umana quale la pace, la libertà di educazione e religiosa.

Se mi è permesso un suggerimento, sarebbe importante avere una più aggiornata documentazione statistica per la definizione di un quadro obiettivo della nostra situazione italiana. Questo lavoro di ricerca potrebbe essere oggetto di tesi di laurea nelle nostre università o di studio in campo specialistico, sociologico e statistico.

Una buona documentazione potrebbe contribuire quindi ad una migliore collaborazione tra Italia ed Europa.

Rosanna Nano

CSCÉ - Concluso il Forum culturale di Budapest

Si è concluso a Budapest il 25 novembre, dopo sei settimane di lavori, il Forum culturale della Conferenza per la Sicurezza e la Cooperazione in Europa (CSCÉ), cui hanno preso parte seicento rappresentanti dei trentacinque paesi firmatari dell'Atto di Helsinki. Non si è però riusciti a presentare un documento conclusivo dei lavori, perché i paesi dell'Est europeo, e in particolare l'Unione Sovietica, si sono opposti ad un documento presentato dai paesi europei neutrali, che richiedeva tra l'altro «il pieno rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali», tra cui quella di espressione. I paesi occidentali si sono invece opposti alla controproposta avanzata dai paesi dell'Est, che chiedevano l'approvazione di un documento nel quale si affermava che la cultura non è concepibile all'infuori delle attività controllate dallo stato.

Da segnalare la proposta del sen. Mario Pedini, membro della delegazione italiana, che, considerando l'importanza del ruolo delle università come promotrici di cultura e di ricerca, auspica un seminario dei rettori delle università europee, sulla base delle conclusioni e dei dibattiti del Forum di Budapest, per «valutare non solo come applicare con spirito sempre meno nazionalistico gli accordi bilaterali universitari e culturali già in atto, ma come promuovere anche tra singole università o gruppi di università corsi comuni finalizzati su temi e materie di corso scelte di comune intesa, con scambio e integrazione di docenti e allievi, corsi avvalorati da riconoscimento reciproco»; e ciò per dare un carattere dinamico alla capacità di produrre cultura sulla base di comuni valori e di fronte ai comuni problemi.



Il Colloquio Internazionale di Trieste Un punto di «non ritorno»

di Giovanni Finocchietti

La città di Trieste ha ospitato, dal 21 al 23 novembre scorsi, il Colloquio Internazionale «La Cooperazione Universitaria. Bilancio e prospettive delle esperienze Europa - Paesi in via di sviluppo», organizzato dalla locale università e dall'Istituto per la Cooperazione Universitaria, con la collaborazione del Ministero della Pubblica Istruzione e del Ministero degli Affari Esteri.

Lo sforzo che la città di Trieste sta facendo per uscire da una grave situazione di crisi economica e sociale ha trovato in una rinnovata vocazione alla cooperazione scientifica internazionale un valido sostegno; di questa vocazione sono testimonianza, fra l'altro, l'intensa attività di cooperazione universitaria promossa dall'ateneo triestino, le prestigiose iniziative del Centro Internazionale di Fisica Teorica dell'AIEA/Unesco, la Scuola Internazionale Superiore di Studi Avanzati, il costituendo Centro di Ingegneria genetica e biotecnologica dell'UNIDO. Trieste è sembrata dunque la sede più idonea ad ospitare un appuntamento di tale rilievo scientifico e culturale.

Un momento di confronto

Il Colloquio si è svolto a conclusione della ricerca «La Cooperazione Universitaria Internazionale. Bilancio degli accordi delle università italiane» (realizzata dall'ICU e dalla Fondazione Rui di Roma) che in oltre un anno di lavoro, ha raccolto una ampia documentazione sulle attività di cooperazione internazionale della nostra Università. Presentare e discutere i risultati e le conclusioni di quel lavoro è stata la motivazione di base dell'incontro; esso ha voluto però rappresentare anche un momento di confronto fra gli operatori della cooperazione allo sviluppo ed il mondo accademico italiano, per trarre un bilancio delle esperienze in corso, per ripensare gli obiettivi e le metodologie della cooperazione con le università dei paesi emergenti e per porre le basi di un intervento più incisivo e coordinato.

Al Colloquio hanno partecipato circa duecento qualificati docenti (la cifra, in parte attesa, non è per questo meno sorprendente, tanto più che il periodo prevedeva altre scadenze di rilevanza internazionale quasi in contemporanea); tra questi, oltre trenta Rettori italiani e stranieri, rappresentanti di centri accademici o gruppi di lavoro di ateneo per la cooperazione, una nutrita rappresentanza di docenti e ricercatori provenienti da università di PVS, testimoni privilegiati della cooperazione universitaria operanti in organismi internazionali ed enti italiani di ricerca scientifica.

Università o PVS: obiettivi e aspettative

La seduta inaugurale dei lavori, presieduta dal Rettore dell'Università di Trieste, prof. Fusaroli e dal vice-Presidente dell'ICU, prof. Urbani, ha visto l'intervento del Direttore Generale del Dipartimento per la Cooperazione allo Sviluppo, Min. Salleo, e del Direttore del Centro Internazionale di Fisica Teorica, il Premio Nobel prof. Salam.

Nel suo intervento il Min. Salleo, richiamandosi ai principi fondamentali della politica italiana di cooperazione allo sviluppo, ha sottolineato come la cooperazione universitaria ne sia parte integrante; suoi obiettivi sono la collaborazione con le strutture accademiche nascenti nel Terzo Mondo, la formazione del personale locale e, su un piano diverso, la ricerca delle opzioni di fondo più appropriate, basata su una reale analisi scientifica delle variabili in gioco.

Abdus Salam ha invece illustrato le aspettative dei PVS nei confronti della cooperazione universitaria e della ricerca scientifica europee, individuando nella costituzione di reti internazionali di scambio e lavoro comune (sul modello del Centro da lui diretto a Trieste) un valido strumento per permettere ai ricercatori e agli scienziati dei PVS il collegamento con la ricerca più avanzata e dunque il necessario aggiornamento senza dover abbandonare i propri posti di lavoro nelle società e nelle università PVS.

La realtà accademica come «motore di sviluppo»

Il pomeriggio del 21, i lavori sono proseguiti con la presentazione dei risultati e delle conclusioni della ricerca svolta dall'ICU e dalla Fondazione Rui. L'analisi delle caratteristiche e delle tendenze della cooperazione internazionale delle università italiane (condotta «a tre voci» da Carlo Finocchietti, ricercatore, e dai Segretari Generali dei due enti, Umberto Farri e Lorenzo Revojera) ha evidenziato l'esistenza di una realtà variegata e vitale, capace di fecondi sviluppi. Sottolineata la necessità di una finalizzazione della cooperazione ad obiettivi chiari e valutabili e di una più motivata integrazione in una dimensione europea scientifica e didattica, l'attenzione si è concentrata sulla cooperazione universitaria con i PVS. L'analisi delle caratteristiche di questo settore porta ad affermare che l'impegno italiano può crescere sia in termini quantitativi (la cooperazione con le università del Terzo Mondo è meno di un quinto del totale) che qualitativi. In particolare, ha affermato il prof. Farri nel suo intervento, è opportuno che a fianco di una cooperazione intesa come comune iniziativa di ambienti universitari, finalizzata allo scambio di docenti, di idee, di prodotti del lavoro accademico, si sviluppino maggiormente una iniziativa di cooperazione più specificamente rivolta a soddisfare i bisogni dello sviluppo delle società civili nelle aree emergenti, sfruttando il ruolo di «motore dello sviluppo» proprio delle università locali. Perché possa realizzarsi una proficua «cooperazione universitaria allo sviluppo» è però necessario, da parte del mondo accademico italiano, uno sforzo di conoscenza delle realtà esistenti nei PVS, di adeguamento degli obiettivi e delle metodologie didattiche e di ricerca, di valorizzazione delle risorse — materiali ed umane — per la cooperazione.

Arcipelago e cooperazione

Presieduta e moderata dal dott. Malesani, del Dipartimento per la Cooperazione allo Sviluppo. Una lunga carrellata di interventi di rappresentanti di università italiane è stata poi un'occasione per conoscere più da vicino (in molti casi dalla viva voce degli attori) il variegato ed assai poco conosciuto «arcipelago» della cooperazione universitaria con i PVS, mentre un nutrito gruppo di ricercatori universitari e di inviati da PVS ha allargato il dibattito sul rapporto tra ricerca scientifica, attività didattica ed obiettivi di sviluppo nei paesi del Terzo Mondo. Tra gli altri, hanno preso la parola oratori provenienti dalla Repubblica Popolare Cinese e da Egitto, Mozambico, Nigeria, Perù, Somalia, Tanzania, Venezuela.

«La ricerca scientifica per e nei PVS», «Didattica e formazione nei PVS: il problema della docenza» e «Problemi giuridici e amministrativi della cooperazione universitaria» sono stati i temi dei

gruppi di lavoro che hanno operato nella giornata successiva; essi sono stati presieduti dal prof. Enzo Ferroni dell'Università di Firenze, dal prof. Roberto Marrama dell'Università di Napoli e infine dal prof. Gianpaolo Rossi dell'Università di Perugia. Dal convegno a latere, organizzato dall'Istituto di Architettura e Urbanistica dell'Università di Trieste sul tema «La cooperazione con i PVS. La formazione e la ricerca scientifica nell'ambito delle discipline architettoniche ed urbanistiche» sono venute poi utili indicazioni presentate dal prof. Corrado Beguinot.

La possibilità di confronto tra operatori di diversa formazione ed esperienza, la presenza non rituale di studiosi provenienti da università di PVS, la concretezza dei temi di riflessione proposti hanno fatto sì che il lavoro dei gruppi sia stato non solo un'occasione di scambio di esperienze e confronto di punti di vista, ma anche un momento realmente propositivo, in relazione almeno ad alcuni dei problemi sul tappeto.

Centralità dell'azione formativa

Ribadita l'esigenza di una approfondita conoscenza delle realtà complesse e dinamiche delle società locali nei PVS, le conclusioni dei gruppi di lavoro (presentate in assemblea nella giornata conclusiva del Colloquio dal Rettore dell'Università della Tuscia, prof. Gian Tommaso Scarascia Mugnozza) hanno sottolineato la centralità della formazione quale cardine della cooperazione universitaria allo sviluppo; in relazione a questo obiettivo prioritario vanno definiti ruolo e modalità della ricerca e del lavoro didattico.

La formazione degli omologhi locali, in particolare dei ricercatori, è strumento idoneo non solo a garantire continuità agli interventi, ma anche a promuovere una progressiva autonomia operativa delle strutture universitarie locali. Capacità autonome maggiori nei PVS sono, a loro volta, la fonte di un possibile ritorno della cooperazione universitaria allo sviluppo; anche se non è corretto considerare quello dei ritorni come un problema «contabile», non vanno sottovalutate infatti le potenzialità di una «produttività» della cooperazione, non solo per l'università, ma anche per altre componenti della nostra società.

Verso un monitoraggio delle iniziative

Contro queste implicazioni, potenzialmente assai feconde, della cooperazione sta però una resistenza — a volte ancora notevole in taluni ambienti accademici — a considerare significativa l'attività per e nei PVS; di questa «arretratezza» possono essere considerati segnali sia il mancato riconoscimento accademico della stessa attività, sia l'insufficiente livello di circolazione delle informazioni e di socializzazione delle conoscenze e dei risultati.

In relazione a questi ultimi temi, è stata in più modi sollecitata non solo la necessità di una più estesa e tempestiva informazione, ma anche l'opportunità di arrivare a un «monitoraggio» sistematico delle iniziative in corso attraverso un osservatorio che promuova anche una ricognizione sulle risorse — attuali e potenziali — offerte dall'università italiana per la cooperazione.

In questo, hanno ammesso i partecipanti al colloquio, abbiamo ancora molto da imparare da esperienze già esistenti in altri paesi o promosse da organismi internazionali.

A questa esigenza di conoscenza e di confronto è stata finalizzata la tavola rotonda che ha chiamato rappresentanti di organismi internazionali ed enti nazionali europei di cooperazione a discutere sul ruolo da questi svolto e sulle prospettive della cooperazione. Erano presenti rappresentanti della CEE, del Consiglio d'Europa e dell'Unesco (rappresentato dal CEPES - Centro Europeo per l'Istruzione Superiore di Bucarest e dall'ICCS — Centro Internazionale per lo Studio della Chimica di Ljubliana); inoltre, rappresentanti del DAAD tedesco e del NUFFIC olandese; ancora, hanno preso la parola rappresentanti del Consiglio Nazionale delle Ricerche e della Conferenza Nazionale dei Rettori dell'Università italiane. Moderatore della tavola rotonda è stato il prof. Buonocore, Rettore dell'Università di Salerno e presidente della Conferenza dei Rettori italiani.

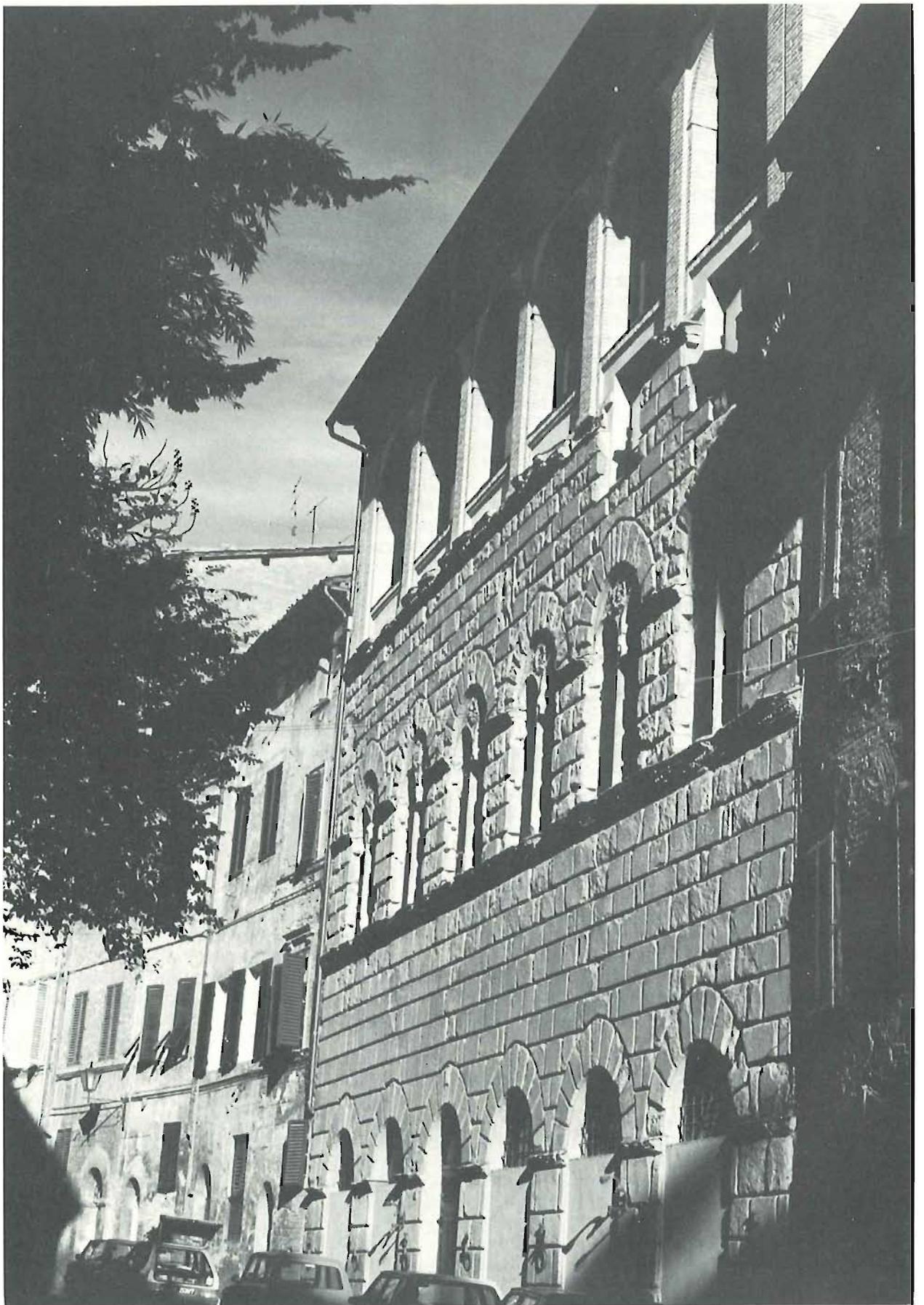
L'esperienza NUFFIC e DAAD

Dopo la descrizione delle modalità e dei contenuti dell'impegno di ciascun ente nella coopera-

zione o a sostegno di questa, l'attenzione si è focalizzata sull'esperienza del NUFFIC e del DAAD che, attraverso metodologie e contenuti diversi, rappresentano due modi di promozione e sostegno alla politica nazionale di cooperazione: mentre l'ente tedesco opera prevalentemente attraverso una politica di sostegno alla mobilità ed agli scambi, il NUFFIC ha elaborato più organici programmi di cooperazione, centrati sia su iniziative didattiche specificamente rivolte alla specializzazione di giovani quadri universitari provenienti da PVS, sia sul coordinamento di progetti realizzati dalle università tramite rapporti diretti.

Il notevole interesse con cui l'uditorio ha accolto e sollecitato la descrizione e la valutazione critica delle esperienze è sicuramente un segnale della utilità di simili occasioni di confronto; ne è uscita peraltro parzialmente sacrificata l'ultima parte della discussione generale, centrata sui problemi e le prospettive della cooperazione universitaria con i PVS in uno scenario internazionale.

Il Colloquio Internazionale di Trieste ha rappresentato in definitiva un'occasione — forse la prima — di confronto organico sugli obiettivi e le strategie della cooperazione universitaria allo sviluppo. Mostrando l'esistenza — pur tra mille limiti — di un «modo» e di una «cultura» italiana per la cooperazione, esso ha rappresentato in fondo un punto di non ritorno per l'università italiana, dimostrando l'opportunità di definire un «progetto» più organico di intervento; a questa esigenza non in futuro, ma già oggi — sulla base di quanto sta facendo e di quanto riconosce che vada fatto — il nostro mondo accademico deve saper rispondere in modo adeguato.





Documento conclusivo del Colloquio Internazionale di Trieste

1. Lo scenario della cooperazione universitaria

La collaborazione con i PVS costituisce un arricchimento delle motivazioni su cui si fonda la cooperazione tra le università. All'interesse per lo studio comune di temi di ricerca, per l'avanzamento della conoscenza e della cultura, per l'approfondimento e la diffusione di informazioni scientifiche e innovazioni metodologiche e tecnologiche (come avviene nella collaborazione tra paesi avanzati), nella collaborazione con i PVS si affianca infatti la disposizione a soddisfare, nello spirito della promozione della coesione internazionale, l'interesse di altri paesi in funzione dei loro piani di sviluppo.

In questo scenario si colloca il Colloquio sulla cooperazione universitaria italiana con i PVS, con i molti problemi e le ancora giovani esperienze dell'università italiana e le direttrici, le prospettive e le attese degli operatori della cooperazione.

Riconoscendo il valore fondamentale delle risorse umane, indispensabile per definire le più appropriate metodologie di formazione dei quadri del Terzo Mondo, e riconoscendo inoltre che i modelli occidentali non possono essere automaticamente trasferiti ed adottati in realtà tanto differenti, gli operatori della cooperazione chiedono al mondo dell'università e della ricerca in generale di mettere a frutto le rispettive competenze — valendosi anche delle esperienze maturate in ambito internazionale — perché il nostro Paese possa adempiere al mandato del Parlamento di intervenire in favore di un significativo sviluppo delle aree emergenti, nelle aree geografiche, nei settori socio-economici e culturali indicati come preferenziali nelle decisioni del governo italiano e del CIPES.

Questo obiettivo può essere conseguito solo con azioni adeguate alla diversità ed alla complessità dei casi e dei problemi, nell'ottica di un intervento attento alla globalità dei fenomeni.

È pertanto fondamentale che, nel suo intervento, l'università sappia coniugare i due momenti fondamentali della propria attività: la funzione

docente e la ricerca scientifico-tecnologica. Su questo punto più volte si sono pronunciati il governo, il CIPES, l'amministrazione dello Stato ed in particolare il Ministero della pubblica istruzione e degli affari esteri.

In relazione a questi temi i partecipanti al Colloquio hanno sviluppato un significativo dibattito, che ha trovato nei gruppi di lavoro un momento fondamentale di approfondimento e le cui conclusioni sono qui presentate.

2. La ricerca per e nei PVS

2.1 Conoscenza della realtà locale e definizione delle priorità

È stata ribadita la pariteticità delle parti che operano nella cooperazione: il ruolo delle università locali è fondamentale nella definizione dei programmi di cooperazione e nella individuazione dei problemi; bisogna evitare quindi che il ruolo del «donatore» sia dominante nelle scelte. Le realtà socio-economiche italiana e locale sono infatti notevolmente diverse e ciò comporta una diversa priorità dei programmi di ricerca, degli strumenti e delle metodologie idonee alla loro esecuzione.

È fondamentale pertanto che un docente che svolge attività didattiche, di ricerca scientifico-tecnologica e di formazione conosca sempre meglio la realtà del paese in cui opera: la preparazione e l'informazione preventiva sono indispensabili, ma è importante anche cogliere gli aspetti dinamici dell'evoluzione socio-economica dei PVS.

È anche importante la conoscenza della lingua (almeno dei suoi rudimenti), elemento strutturante e strutturale della cultura del paese.

2.2 La ricerca e le possibilità di collegamento fra docenza e ricerca

Si deve anzitutto sottolineare il significato del riconoscimento della ricerca scientifica come

fattore indispensabile, a fianco della didattica, per una proficua e completa cooperazione italiana con i PVS.

Una delle possibilità di collegamento tra funzione docente e attività di ricerca (soprattutto nel campo scientifico-tecnico) può ipotizzarsi nella cooperazione, a tempo parziale ed in via consultiva o operativa, del docente italiano di un dato settore disciplinare a linee di ricerca di medio-lungo periodo in corso nel paese nell'ambito di programmi di cooperazione italiani o di organismi internazionali (p. es. FAO, UNESCO, UNDP, OCSE, CEE etc.).

Il susseguirsi nell'insegnamento di docenti di quel settore disciplinare può assicurare al programma di ricerca un costante apporto di intelligenza, di capacità, di esperienza scientifica, previo coordinamento tra i docenti italiani.

2.3 La formazione dei ricercatori

Premesso che la formazione di base deve essere svolta in loco, a contatto dell'ambiente socio-culturale, fisico, biologico e dell'ecoagrosistema, è opportuno che la formazione dei ricercatori e degli specialisti, si realizzi parzialmente o in toto nelle università e nei laboratori italiani, attraverso programmi proposti dai PVS e concordati con le istituzioni universitarie e di ricerca italiane. La formazione dei ricercatori può valersi anche dei programmi del dottorato di ricerca a condizione che essi vengano concordati con le autorità politiche e culturali dei PVS. Un'esperienza da cui si può imparare e che si sta dimostrando efficace nel contrastare la fuga dei cervelli è quella della cosiddetta «formazione a sandwich», attraverso cui gli aspiranti ricercatori, effettuando il lavoro di tesi in Italia su problemi specifici del loro paese e discutendone i risultati presso l'università di provenienza, possono apprendere il metodo dell'analisi scientifica e le metodologie di ricerca che potranno successivamente applicare (tal quali o con adattamenti) ad altri casi emergenti nella realtà del loro paese.

La costanza dei rapporti con i docenti-interlocutori italiani ne verrà agevolata, permettendo altresì il miglioramento delle metodologie di rilevamento, di elaborazione, di sintesi, l'impiego di apparecchiature complesse, l'inserimento in ricerche di gruppo multidisciplinari (tale deve essere oggi un programma di ricerca scientificamente ed economicamente produttivo).

2.4 Il coinvolgimento delle istituzioni universitarie nella ricerca e le possibilità di «ritorno» per la cooperazione

L'esperienza di cooperazione maturata dall'università italiana porta a sottolineare l'opportunità di superare l'azione individuale — intesa come rapporto tra singoli — per coinvolgere l'istituzione universitaria (facoltà, dipartimenti) ed altri centri nazionali di ricerca scientifica.

Coinvolgendo l'istituzione si facilita inoltre il «ritorno» in quanto i frutti di una nuova, originale esperienza di ricerca nello studio di un problema non restano patrimonio del singolo scienziato, ma si diffondono e circolano nel sistema universitario, arricchendo anche altri enti ad esso collegati.

La compartecipazione nella formazione dei ricercatori dei PVS è come un meccanismo di feedback: il ricercatore, se soddisfatto della nostra formazione, continuerà a guardare all'Italia, richiederà la collaborazione italiana, mantenendo ed accrescendo un flusso costante di suggerimenti, di consulenze e proposte di collaborazione. Si crea in questo modo una chiara possibilità di arricchimento e aggiornamento continui, che permetterà anche all'istituzione universitaria italiana di seguire l'evolversi dei problemi esistenti nei PVS, per fornire risposte sempre più adeguate.

2.5 Riconoscimento accademico della ricerca

Si è rilevato che in alcuni settori del mondo accademico italiano la ricerca svolta per e nei PVS non riceve il giusto riconoscimento. Di fronte a simili situazioni, si deve constatare l'esistenza di una mentalità arretrata e «sottosviluppata» della classe accademica, che non comprende quanto sia lungimirante e vantaggioso favorire i giovani studiosi impegnati in ricerche per e nei PVS.

Si deve inoltre sottolineare che, per la particolarità dei temi di indagine, questi lavori non sono classificabili in alcuni casi nei confini di una disciplina tradizionale e non possono quindi essere valutati adeguatamente dalle commissioni ministeriali.

Infine va detto esplicitamente che il mancato riconoscimento del valore di questa attività e della qualità dei suoi risultati porterà progressivamente la ricerca scientifica per i PVS ad essere appannaggio (tornaconti finanziari compresi) di altri enti di ricerca (pubblici e privati) ma non dell'università italiana.

3. Didattica e formazione nei PVS

3.1 Conoscenza della realtà e aderenza ai bisogni

L'attività didattica e formativa deve presupporre una approfondita conoscenza della realtà sociale, economica, politica e scientifica dei paesi con i quali hanno luogo gli interventi di cooperazione.

Questa necessità è stata sottolineata anche con riferimento a contributi ed interventi più strettamente «scientifici», quali ad esempio quello medico-sanitario. Con particolare riferimento a quest'ultimo, è opportuno ad esempio evitare la riproduzione di interventi sanitari altamente specializzati (secondo un modello «euro-

peo») e soffermarsi soprattutto su interventi semplici e generali, di tipo preventivo. Eguale considerazione è stata fatta con specifico riferimento al settore agrario, nel quale è fondamentale la conoscenza dei bisogni del paese e quindi dei profili professionali d'uscita, per la definizione delle esigenze e delle priorità d'intervento.

Dal gruppo architettonico-urbanistico — e, nell'ambito di questo, dalle esperienze del Cairo, Ife e Mogadiscio — è stata rilevata la necessità di definire meglio la formazione nei confronti di una domanda che si manifesta in forme sempre più variegata e complesse. Anche di fronte a questo panorama è necessario un salto di qualità.

3.2 Alcune note sulla didattica

È opportuno che l'attività didattica e formativa preveda interventi preliminari sulle attività cognitive e sulle capacità di apprendere, basati su metodologie che, pur consolidate, costituiscono in alcuni casi una novità per i PVS.

Anche i libri di testo dovrebbero essere scelti dalle università dei PVS e in un certo senso «imposti» al docente, onde evitare un taglio eccessivamente elaborato e più aderente a realtà scientificamente avanzate.

L'attitudine al pensiero astratto, inoltre, va sviluppata insieme alla capacità di generalizzazione per contrastare un approccio settoriale ed utilitaristico.

Si è infine rilevato che la didattica svolta nei PVS ha contribuito ad affrontare e risolvere più adeguatamente problemi didattici da parte degli stessi docenti italiani nel contesto delle loro università di provenienza.

3.3 La formazione dei formatori

Questo aspetto del tema «formazione» appare di notevole importanza. I formatori, si è rilevato, possono appartenere tanto a paesi avanzati che a PVS: si è anzi sottolineato come anche il personale locale abbia bisogno di essere formato ad una «cultura della cooperazione»: questo è un altro modo di scongiurare il rischio di perdita di personale qualificato, rafforzandone la disponibilità ad operare nei propri paesi per contribuire al loro sviluppo.

Lo stesso fine si raggiunge agendo in modo che la formazione del personale locale (per la quale è necessaria la permanenza nei laboratori dei paesi progrediti), si svolga in due fasi, la prima in un paese avanzato su temi generali e teorici, la seconda nel PVS su temi di ricerca inerenti alle situazioni ivi esistenti.

Per quanto riguarda i nostri docenti, la continuità della loro presenza e del loro apporto formativo è essenziale; è pertanto fondamentale una loro prolungata permanenza in loco (comunque superiore ad un anno). In seguito i contatti vanno mantenuti e la continuità dell'intervento ga-

rantita anche attraverso forme indirette di presenza, ad esempio attraverso la permanenza in loco di «assistenti» e ricercatori.

Obiettivo programmato e preventivo di ogni intervento dovrebbe essere comunque la sostituzione progressiva del docente straniero con un docente locale, con una continuità di contatti e di rapporti anche sui temi della ricerca, tanto più che la crescita numerica e qualitativa di studiosi locali può determinare il crescere e l'approfondirsi delle problematiche della ricerca: tutto ciò costituisce un prezioso «ritorno» a tutt'oggi difficilmente valutabile.

In relazione a ciò, si è evidenziata l'esigenza di non disperdere il patrimonio acquisito di esperienze di docenza e di formazione e di individuare modalità e procedure atte a garantire un «ritorno» sia per la prosecuzione ed il perfezionamento dell'attività di formazione che per la società e la stessa struttura didattico-scientifica di provenienza del docente-formatore.

Il mantenimento dei contatti con gli ex-allievi giova a stabilire un efficace flusso di orientamento e di consigli per il progressivo perfezionamento delle loro attività professionali e tecnico-scientifiche. La pubblicazione periodica di notiziari (arricchiti anche di brevi informazioni e aggiornamenti sull'evoluzione di particolari discipline e tecnologie), l'organizzazione di seminari di aggiornamento (in Italia o nei PVS), la creazione di programmi selezionati di borse di studio o di viaggio, indirizzati principalmente ad ex-allievi, sono strumenti validi per garantire continuità agli interventi e, più in generale, per valorizzare i quadri dirigenti e tecnici dei PVS.

3.4 Adeguamento dei curricula

È opportuno che i curricula accademici italiani si arricchiscano di insegnamenti generali e specialistici su fondamentali aspetti culturali e metodologici della cooperazione allo sviluppo, affinché l'azione di docenza dei formatori sia agevole e resa più aderente ai bisogni locali, dunque più penetrante.

Si può riflettere, a riguardo, sulla opportunità di una scuola di specializzazione ovvero di corsi formativi di pedagogia per docenti e formatori, con una impostazione il più possibile interdisciplinare. Non appare invece opportuna la costituzione di organismi burocratici deputati a gestire il patrimonio «capitalizzato» dai formatori.

3.5 Il problema dell'informazione

Si sente l'esigenza che tra i docenti dei due paesi, tra le facoltà e i dipartimenti italiani più impegnati nella cooperazione universitaria e le istituzioni locali omologhe (facoltà, dipartimenti, centri di ricerca e di sperimentazione governativi, settori tecnici dell'amministrazione, etc.) si instaurino rapporti costanti di scambio di informazioni e di esperienze. Ne deriverebbe anche un rafforzamento, nella comunità italiana,

della coscienza delle reali problematiche della cooperazione con i PVS.

Si rileva infine l'esigenza di scambi periodici e documentati sulle esperienze della formazione e dei formatori che confluiscono in qualche misura in un punto di raccolta unitario.

4. Problemi giuridici e amministrativi della cooperazione universitaria con i PVS

4.1 Caratteristiche della cooperazione universitaria allo sviluppo

Le forme proprie della cooperazione universitaria svolta con i paesi avanzati possono essere adottate anche con i PVS, quando il tema specifico della cooperazione risponda a un interesse proprio della università italiana, dei suoi studiosi e ricercatori (per fare qualche esempio: studio di lingue, etnologia, malattie tropicali, etc.). In tal caso, infatti, l'ente e i soggetti che realizzano l'attività ne hanno un immediato riscontro in termini utilizzabili anche nel proprio paese. Queste attività possono pertanto avere anche un effetto indiretto di cooperazione allo sviluppo, ma non sono direttamente rivolte a questo scopo.

Per cooperazione universitaria con i PVS è da intendersi invece quella direttamente rivolta a soddisfare un interesse dell'altro paese, in funzione di un programma di sviluppo. In questo caso l'insieme dei fattori che consentono e stimolano la diffusione della cooperazione interuniversitaria viene in larga misura sostituito da altri fattori, che richiedono all'università di proiettarsi «al di fuori di se stessa», per fondarsi su elementi che garantiscano una crescita delle risorse individuali o collettive.

Le competenze politico-amministrative nei due tipi di cooperazione sono in qualche modo invertite: per la cooperazione universitaria stricto sensu in cui l'elemento preminente è quello scientifico-formativo (che deve ispirarsi anzitutto al criterio della libertà dell'arte e della scienza e quindi dell'autonomia universitaria) la competenza primaria è del Ministero della pubblica istruzione. Quando il fine dello sviluppo di un altro paese diventa primario, la competenza primaria è invece del Ministero degli affari esteri. Resta comunque la necessità di una stretta collaborazione fra le due Amministrazioni, e l'opportunità di un organo di incontro che molto probabilmente non può essere soltanto il Comitato Consultivo della legge 38.

4.2 Alcuni problemi dell'università italiana in relazione alla cooperazione con i PVS

L'università è stata pensata e costruita essenzialmente per svolgere attività didattiche e scientifiche tradizionali; il criterio ispiratore della sua organizzazione è inoltre quello della garanzia anziché quello dell'efficienza; ciò implica

che la caratteristica fondamentale della sua struttura organizzativa, amministrativa e contabile è la rigidità e non la flessibilità.

In relazione a ciò, le condizioni e le problematiche della gestione della cooperazione universitaria con i PVS possono essere distinte in due categorie: quelle che attengono alla cooperazione degli universitari e quelle inerenti alla cooperazione delle università.

Per «cooperazione degli universitari» si intende l'apporto personale dei singoli ad attività di ricerca o formazione volte allo sviluppo dei paesi interessati. Questa è la forma di cooperazione fin qui più diffusa. Per i problemi che essa presenta, appare utile l'inclusione negli accordi di cooperazione universitaria di un limitato numero di brevi soggiorni di docenti o di ricercatori seniores italiani; di ausilii che permettano a giovani (p.e. in servizio di volontariato civile) di «assistere» — con maggior durata di tempo, favorendo quindi la continuità dell'azione — il docente ufficiale; della possibilità di autorizzare anche la permanenza breve di tecnici diplomati di alta capacità professionale per l'installazione e la gestione di apparecchiature complesse.

Al presente, la difficoltà maggiore è costituita dalla recente interpretazione, da parte della Presidenza del Consiglio, degli artt. 25 e 26 della legge n. 38, in base alla quale non sarebbe possibile impiegare in programmi con i PVS docenti universitari secondo le stesse modalità degli altri pubblici impiegati (cioè fino a un massimo di quattro anni e con la collocazione fuori ruolo), ma solo fino a due anni e in posizione di congedo. La ratio del diverso trattamento non appare comprensibile: per le attività universitarie un periodo di due anni può essere infatti insufficiente per produrre effetti durevoli. Se questa interpretazione venisse confermata sarebbe opportuno proporre un intervento legislativo (p.e. il «fuori ruolo») che risolvesse adeguatamente il problema consentendo inoltre alle facoltà di sostituire facilmente il personale in servizio nei PVS.

La «cooperazione delle università» è quella svolta dalle istituzioni universitarie in quanto tali o da loro settori (istituti, dipartimenti, facoltà). Per queste forme di cooperazione, le difficoltà connesse allo svolgimento di attività sono assai simili a quelle prima descritte: rigidità dei regolamenti contabili, problemi nell'utilizzazione del personale, difficoltà a retribuire in misura adeguata gli operatori, difficoltà a dar vita e a far funzionare organismi nuovi (consortili o di altra natura).

4.3 La cooperazione universitaria allo sviluppo come finalità istituzionale dell'università?

Appare senz'altro possibile dal punto di vista giuridico-istituzionale considerare la cooperazione con i PVS come una ulteriore finalità propria della università, ma ciò implica una riconsiderazione della sua struttura organizzativa, am-

ministrativa e contabile che, senza farle perdere le sue caratteristiche essenziali, la renda più pienamente autonoma e idonea a svolgere compiti di utilità sociale, economica e culturale non solo per gli utenti tradizionali ma per l'intero contesto esterno, nazionale e internazionale.

4.4 La questione dei «ritorni» e le ricadute sul sistema produttivo

Il sistema economico italiano è tra i più aperti nei confronti del resto del mondo e la cooperazione allo sviluppo può essere, in relazione a ciò, un utile strumento per una politica di internazionalizzazione, in quanto tra l'altro:

— consente alle imprese di agire sul mercato internazionale;

— stimola la domanda di prodotti italiani, il che ha conseguenze positive molteplici sui livelli di reddito;

— diffonde l'immagine del «prodotto Italia», con tutti gli effetti indotti che ne possono derivare.

Ne consegue che gli investimenti su tale fronte possono avere ritorni sia immediati che di lungo periodo sul sistema produttivo. In questo modo inoltre si sposano gli interessi del paese donatore con quelli dei paesi riceventi, in modo tale che al di là di motivazioni di tipo solidaristico, gli sforzi nel campo della cooperazione possano essere meglio accettati dalla opinione pubblica. Permangono tuttavia dei problemi, che sono un'ulteriore conferma del fatto che il quadro legislativo sulla cooperazione necessita di urgenti riforme, non solo per quanto riguarda la cooperazione universitaria. In particolare, la recentissima legge 705 del 9 dicembre 1985 dovrebbe consentire di eliminare i problemi nati in fase di attuazione del DPR 382/1980; come è noto, tali problemi hanno seriamente ostacolato lo sviluppo della cooperazione universitaria italiana (e non solo quella indirizzata ai PVS).

Si rileva inoltre che l'università si rapporta a fatica con gli organismi ufficiali italiani, per cui ha bisogno di una attività di consulenza e di servizio (analogamente a quanto si verifica per le imprese soprattutto medie e piccole) per poter superare la fase di «pre-fattibilità» dei progetti ipotizzati. Ciò vale sia nei confronti dell'apparato burocratico, che nella ricerca di partners (imprese, altri enti, altre università).

4.5 Un osservatorio sulle potenzialità e le opportunità per la cooperazione universitaria

La capacità potenziale di offerta che il sistema universitario può mettere a disposizione della cooperazione non è stata ancora indagata a sufficienza. Molte attività (consulenza, ricerca, formazione) ora affidate a strutture o organismi terzi, potrebbero essere svolte anche dalle università. Si rende quindi necessaria una approfondita indagine che, partendo dalle capacità più evidenti e con la necessaria gradualità, defi-

nisca i modi attraverso i quali il sistema universitario possa divenire un più efficace strumento di cooperazione.

È necessaria altresì una attività informativa, che faccia conoscere al mondo universitario le opportunità di cooperazione offerte da strutture italiane e da enti internazionali, e che renda possibile alla opinione pubblica un adeguato controllo sulle risorse finanziarie ed umane a disposizione.

Appare pertanto utile un monitoraggio sistematico delle iniziative in corso, svolto da una struttura che funga da «osservatorio» che fornisca anche un servizio di aggiornamento costante su una realtà in mutamento, a cui tutti possano attingere. Un tale osservatorio potrebbe anche attuare le prime ricognizioni sulle capacità di offerta del sistema universitario ed impostare altre attività informative.

4.6 Misure normative ed amministrative per la cooperazione universitaria

Alcuni strumenti attualmente a disposizione dell'università italiana non sono sfruttati in modo adeguato nella cooperazione con le università dei PVS. È il caso (ad esempio) del dottorato di ricerca, ampiamente usato all'estero per la formazione della classe dirigente politica ed accademica del Terzo Mondo.

A riguardo appare urgente:

— snellire la procedura di assegnazione dei posti per studenti stranieri;

— prevedere in alcuni casi deroghe in aumento al 50% sui posti per italiani, per programmi particolarmente significativi;

— dare effettività al sistema delle borse di studio su fondi statali con richiesta al Ministero del tesoro;

— prevedere delle borse di studio per gli studenti stranieri del Terzo Mondo (offerte dal Dipartimento per la Cooperazione allo Sviluppo, dal Ministero della pubblica istruzione, da grandi aziende a partecipazione statale o private, da associazioni italiane di produzione ed esportazione, etc.), specificando che esse comportano l'obbligo del rientro nel paese d'origine al termine degli studi.

Analoga attenzione dovrebbe essere data a programmi di formazione post-laurea (Master), in cui la presenza di studenti del Terzo Mondo potrebbe essere aumentata.

Altri problemi meritano ulteriori riflessioni e modifiche normative; tra questi si indicano:

— la disciplina della presenza degli studenti stranieri undergraduate, senza borse ufficiali;

— i problemi di carriera del personale para-universitario che presta servizio nel Terzo Mondo, che spesso non vede riconosciuto tale servizio a fini accademici;

— le disparità di trattamento del personale universitario docente a seconda che partecipi a programmi della propria università o del Dipartimento per la Cooperazione allo Sviluppo;

— una maggiore snellezza procedurale per l'utilizzo di personale non docente (tecnici, etc.).
Va comunque ribadita l'esigenza di una maggiore autonomia decisionale, contabile, etc. delle università in questo campo.

5. Alcune considerazioni conclusive

La riflessione condotta nei gruppi di lavoro ha messo in evidenza il costante sforzo degli universitari di raccordare la docenza e la ricerca, di curare la formazione del ricercatore e di trovare forme di partecipazione del docente italiano ai progetti di ricerca finalizzati, funzionali alle esigenze dei PVS, secondo le richieste dell'amministrazione e degli esperti responsabili dei programmi di cooperazione allo sviluppo.

Questo sforzo ha però senso solo se collegato ad una ricognizione costante e ad una ricostruzione continua del quadro delle realtà e dei bisogni esistenti nei PVS; essi sono in trasformazione dinamica e l'allocazione ottimale delle risorse della cooperazione richiede una profonda attenzione alle esigenze, alle necessità, alle richieste dei paesi emergenti.

A partire dalle esperienze fatte finora, i partecipanti al Colloquio si sono sforzati di elaborare proposte, di suggerire percorsi e prospettive nuove o perfezionate, secondo indirizzi e metodologie diverse in relazione alla diversità stessa dei settori disciplinari. A questo riguardo, è ancora insufficiente la capacità di apprendere dai metodi e dai risultati conseguiti da altri paesi attraverso la loro cooperazione con i PVS, nonché dalla rilevante esperienza maturata in grandi sistemi internazionali di ricerca soprattutto per la formazione dei ricercatori, per i quali l'affiancamento ai seniores è estremamente produttivo.

Le esperienze italiane di cooperazione universi-

taria fanno riferimento essenzialmente a due modelli, di «intervento globale» (di cui l'Università Nazionale Somala è la prima e più grande esperienza) o di «intervento settoriale», più disciplinare. C'è il rischio di un eccessivo condizionamento sulle attività future di un'esperienza come quella, meritoria nonostante i suoi limiti, che l'Italia ha svolto in Somalia; bisogna quindi evitare in futuro di limitarsi ai soli modelli finora elaborati senza confrontarsi con esperienze diverse mutuandone il meglio.

Il problema del «ritorno» è stato un motivo ricorrente della discussione; esso non deve divenire però una preoccupazione eccessiva, quasi si dovesse ad ogni costo mostrare al Ragioniere dello Stato che le spese per la ricerca e la cooperazione non vanno considerate improduttive o in perdita: esse sono infatti investimenti.

Alcuni temi sono stati solo accennati e meritano un ulteriore approfondimento; tra questi:

— il ruolo del docente con funzioni di coordinatore in loco, in sedi in cui l'intervento non sia di tipo «globale» nonché le qualità — umane e di prestigio oltre che didattiche e scientifiche — necessarie per ricoprire un simile ruolo;

— il coordinamento tra l'autonomia universitaria e le competenze istituzionali, affinché le iniziative e le attività didattico-scientifiche dei docenti conducano agli obiettivi previsti dagli accordi di cooperazione;

— la indispensabile valutazione, in corso d'opera ed ex-post, degli interventi.

A conclusione, va ricordato che il sapere è fondamentalmente un'unica corrente, un unico insieme di conoscenze, per quanto articolate in diversi flussi disciplinari. La cultura è una sola, e questa coscienza va trasmessa ai nostri partners nella cooperazione, per l'ordinato, libero e pacifico sviluppo non solo delle società emergenti ma di tutto il mondo.



Tre giorni di lavoro

di Leonardo Urbani

Ordinario di Urbanistica nell'Università di Palermo

Vice-presidente dell'Istituto per la Cooperazione Universitaria

Il Colloquio coglie un momento significativo rispetto ai problemi della cooperazione, tanto che si può, in relazione a questo appuntamento, intravedere un «prima» e un «dopo».

Il «prima» è iniziato ormai da tempo; con la fine della seconda guerra mondiale. Gli è stata caratteristica una azione che vedeva, assieme alla generosa volontà di individui disposti a cooperare, anche la esigenza di molti governi di alleggerire gli squilibri internazionali aiutando il mondo emergente e ciò con motivazioni diverse, tanto che non è la stessa quella che ha mosso gli USA, o l'URSS, o l'Europa e, nell'Europa, quella che muove la Francia o l'Italia.

Ma questa azione sviluppata in clima di preoccupazioni da «politica estera» partiva in modo acritico rispetto alle più profonde motivazioni culturali e storiche di un fenomeno che, sotto certi aspetti, si inaugurava fin dai suoi inizi in termini originali.

La settorialità disciplinare e la organicità culturale nel lavoro con i PVS

Così non si vagliavano adeguatamente i perché delle domande e delle risposte; e se i paesi in via di sviluppo, fortemente sospinti dal loro stesso bisogno, si sono mossi sovente a chiedere prestazioni settoriali perché apparentemente di efficacia immediata e più puntuale, l'università occidentale, radicata nei suoi modelli, non attendeva altro: è questo il terreno su cui essa maggiormente si espande e lavora, quello dei settori sempre più specialistici che oramai quasi non comunicano tra loro, tanto da perdere molto interesse ed attenzione alla «globalità».

Ogni settore intesse una rete internazionale che, anche se efficientissima, copre e valuta uno spessore piccolissimo di elementi e di problemi. La realtà è invece che nei PVS i problemi si intrecciano e si sovrappongono in modo tale che le risposte settoriali risultano ben poco ade-

quate, se non vengono illuminate da una conoscenza degli spessori totali di quel luogo e di quella storia.

Con l'esperienza fatta si è costatata la necessità di uno sguardo umano molto più attento, puntato oltre le «specializzazioni» e capace del senso della globalità proprio di una attenta organicità culturale.

È infatti come la necessità di un ritorno a più organici valori che la esperienza della cooperazione ha fatto divenire evidente in questi venti anni di esercizio e che sottolineava, come elemento centrale, lo stesso Ministro Salleo all'apertura del Colloquio di Trieste.

Dalla uguaglianza internazionalista alle differenze dei PVS

Nei limiti propri a questo «prima» va compreso anche l'errore che l'occidente, quasi senza avvertirsene, faceva nel credere che il suo sviluppo economico e tecnologico comportasse l'orientamento verso un unico modello. Era «lo sviluppo», considerato, come tale, più forte delle culture locali.

Si deve oramai constatare, invece, che questa impostazione va sempre più accuratamente vagliata. Più forti infatti, e talvolta tragicamente, sono stati molti momenti di rigetto, verificatisi nei PVS a confronto, dei modelli occidentali.

L'esperienza così concorre a ripianare quella filosofia della uguaglianza che si è affermata come orientamento prevalente negli ultimi due secoli nella cultura europea, mettendo in sordina i valori delle differenze che tornano ora prepotentemente a indicare possibili sblocchi per le crisi che inquietano il mondo.

Si comincia oggi a riconoscere come l'«égalité» sia una meta relativa solo ad alcuni obiettivi, per altri più universale il riscontro delle differenze; e i PVS presentano una galleria di differenze ed una riserva, in questo senso, di enormi ener-

gie. In queste linee evidenziate vanno allora orientati gli sviluppi della cooperazione. Questa epoca «prima» della cooperazione si chiude pertanto con l'invito a tener conto di come i PVS abbiano leggi di comportamento legate ai luoghi ed alla storia dei luoghi, e di come siano da rivalutare le dipendenze dalle tecnologie tradizionali e dal sistema organizzativo che, anche per la modernità, deve rifarsi a caratteristiche proprie. Non ci si trova, infatti, davanti ad una realtà occasionale e accessoria perché «superata» dallo sviluppo occidentale, ma davanti ad una «centralità», quella che è propria di ogni paese in sviluppo e che, attraverso una conoscenza animata da profonda simpatia — nella quale si concreta l'azione della cooperazione — deve lievitare conducendo le tecnologie e i metodi organizzativi locali e tradizionali, attraverso un clima creativo (certo con salti e talvolta anche con traumi opportuni) verso la integrazione con le tecnologie e i metodi organizzativi avanzati che la trama internazionale oggi offre.

Dal «prima» al nuovo panorama della cooperazione

Il cammino percorso in questo periodo del «prima» si è quindi trovato un poco condizionato dal mercato della settorialità che lascia poco spazio e poche forze qualificate a sviluppare ricerche di ordine più organico, ed anche da una acritica tendenza a voler, sui modelli occidentali, «uguagliare» il mondo emergente.

Con questi limiti e vizi di origine, il lavoro sviluppato lungo alcuni decenni costituisce sì un «prima» ma anche un procedere in salita progressiva, facendo affiorare elementi nuovi e chiarendo ragioni inizialmente confuse.

È come se ci si fosse, di fatto, orientati verso un crinale capace di dividere in un «prima» e in un «dopo» la vicenda della «cooperazione universitaria» in genere ed in particolare con i PVS: con Trieste cominciano ad apparire più chiari, sia gli errori da evitare, sia i profili da perseguire per questo «dopo».

Esperienze a confronto

A Trieste c'era naturalmente la presenza dell'importante programma di Mogadiscio con il rettore Ganni, dell'incisivo programma di Piura con il rettore Navarro. C'erano molte presenze degli osservatori europei a far europeo il Colloquio.

C'era la presenza di programmi visivamente documentati (oltre la mostra dei programmi ICU, il Programma della scuola architettonico-urbanistica creata ad Ife ed il volume della scuola creata al Cairo).

E c'era modo di constatare che i modelli della cooperazione sono diversi e che nessuna esperienza, per quanto corposa e impegnativa possa essere stata, può vincolare a sé i programmi

delle altre. Differenti sono i paesi, differenti le esperienze, differenti debbono essere anche i programmi futuri.

Ma si coglieva anche attraverso la presenza di numerosi rettori o di loro rappresentanti, una convergenza di molte altre iniziative sviluppate in questi anni quasi a far da eco ad una attenzione, verso la cooperazione, molto più diffusa nel nostro Paese di quanto in genere si pensi, e forse di quanto significhino i 238 accordi-scambio già realizzati, pochi a fronte degli 846 della Francia e 816 della Germania.

In effetti se il clima e le presenze provenienti da tutt'Italia davano la misura di un forte interesse, i dati ufficiali risultano di livello inferiore, e questo squilibrio è stato colto in apertura del Convegno da Abdus Salam, che ha parlato dell'Italia come un paese «incredibile» e ha dato poi i dati del gap quantitativo nella cooperazione con gli altri paesi sviluppati.

Una necessaria trasformazione strutturale

Le considerazioni su questo punto mettono sì l'indice sullo scarso sostegno finanziario nel settore, ma soprattutto sul problema che molti meccanismi della cooperazione universitaria sono lenti, soggetti a piani diversi di interrelazioni e quindi si inceppano. Anche su questo fronte ciò che affiora è il nodo del momento storico che l'Italia sta attraversando come quello di una vasta e urgente riforma strutturale. Una riforma agile adatta ad un paese disarticolato come è il nostro. Con un suo fare sornione Abdus Salam riporta alla fine del suo intervento alcune battute di Cesare Pavese sulla distinzione tra Italia ed italiani: «Gli piace l'Italia?... gli italiani, non l'Italia!».

È un fatto fin troppo noto e attuale, questo di un paese reale che va per suo conto, agisce e produce per cittadini singoli o per gruppi. Le strutture ufficiali scricchiolano. C'è un appello diffuso secondo cui la trasformazione strutturale, che a questo punto può divenire una storica trasformazione innovativa senza facili riferimenti ad altri paesi, deve dimensionarsi sul paese reale: sugli italiani nel loro modo di essere! Le riforme si stanno tentando; ne è testimonianza la stessa riforma universitaria in atto, ma la strada è ancora quasi tutta da fare.

Più passano mesi ed anni e più si constata come si tratta di unire il coraggio delle disarticolazioni con quello di agili riarticolazioni che tengano conto, anche in questo, di nuove integrazioni tra pubblico e privato: anche qui l'accento va messo con Salam ... non tanto sull'Italia, ... quanto sugli italiani! come soggetti primi su cui, valutando competenze ed ambiti di azione, vanno dimensionate le nuove fisionomie strutturali.

Rispetto a questa esigenza di riforma e di adeguamento strutturale diventa, allora, di rilievo emergente per la cooperazione l'individuazione delle «competenze naturali» che le sono proprie,

costituendo i dati primi su cui fare costante riferimento per il rilancio della cooperazione.

Le competenze naturali

Nei giorni di Trieste, valutando le presenze e i soggetti di esperienza, appariva con sufficiente chiarezza che le «competenze naturali» chiamate a realizzare la cooperazione sono essenzialmente tre: la dimensione scientifico-accademica, la spinta al volontariato e la dimensione organizzativo-manageriale.

Esse possono coincidere nelle stesse persone, ma non è detto; anzi in genere è estremamente difficile che ciò si verifichi, e perciò è necessario che tutte e tre siano riconosciute come indispensabili e assunte come un dato per il lavoro futuro.

Le competenze accademico-scientifiche, infatti, senza la variegata spinta di profonde motivazioni di solidarietà internazionale sarebbero prive di una energia determinante; ma questa deve poggiare sulle prime per sviluppare la sua azione. Inoltre per affrontare i nuovi panorami di lavoro è sempre più necessaria quella azione organizzativo-manageriale moderna, della cui mancanza soffriamo ancora fortemente nelle nostre istituzioni accademico-scientifiche.

Il «dopo» richiede quindi questa coscienza affinata e decisa nel far ricorso all'arco delle tre «competenze naturali».

Si arriva con esse agli elementi essenziali ed alla possibilità di comporli e articularli in agili adeguamenti strutturali con cui affrontare i nuovi compiti della cooperazione.

Le competenze istituzionali

La essenzialità di queste «competenze naturali» va sottolineata alle «competenze istituzionali» che variamente presidiano sia il mondo dell'istruzione e della università, sia il mondo della politica e della amministrazione in modo da sottolineare la misura dei passi e delle riforme che vanno attuate.

A questi soggetti il Colloquio era fortemente orientato per trovare gli interlocutori primi, presenti, per altro, anche con prestigiosi funzionari del Ministero della pubblica istruzione e degli affari esteri. Questi restano i destinatari più preziosi del «dopo» a cui vanno riportati i materiali prodotti nelle giornate triestine.

L'Università della Cooperazione

Per l'università l'appello che viene dal Colloquio entra nel nocciolo dei suoi problemi, sottolineando da un lato quello stesso rilancio dell'autonomia dei singoli atenei che favorirebbe lo svilupparsi di settori originali particolarmente adatti alla cooperazione e collocati in aree interdisciplinari oggi difficilmente costruibili, perché con un sistema di concorsi verticalizzato e di scarsa autonomia le carriere dei più qualifica-

ti, e quindi gli sforzi centrali della ricerca di molti, restano nell'ambito di «settori» disciplinari. Da un altro lato però neanche i singoli settori brillano nel campo della cooperazione proprio per la debolezza delle strutture nella capacità di promuovere nuove energie.

Molti hanno chiesto a Trieste una maggior apertura agli studenti stranieri al livello di dottorati di ricerca in Italia, e questo è estremamente difficile proprio per la condizione rattrappita delle strutture dei dottorati nella nostra università.

«Ma — si obietta — la nostra università ha appena inaugurato questo livello!». E il problema non è affatto questo: sono quei «controlli pesanti» che rendono sempre più ansimante la navigazione dei nostri atenei e che frenano ulteriormente quel poco di spesa e di attività possibile, a non consentire neanche la fioritura dei dottorati.

Di chi sia la colpa di questa condizione legante e poco autonoma degli atenei è a questo punto difficile dire. Certo anche degli atenei! ma questa condizione bisogna rimuoverla per gli sviluppi che chiede la cooperazione, se è necessario anche sul piano aggiuntivo, facendo partecipare l'università a strutture di nuovo impianto più agili e meglio dotate sul piano organizzativo-manageriale.

Ma è certo che, su questo duplice aspetto, l'università deve passare attraverso una elaborazione strutturale per rispondere alle richieste che pone la cooperazione e deve inoltre trovare i modi di ulteriore integrazione con le iniziative del Ministero degli affari esteri.

A proposito di produttività

Torniamo alle tre «competenze naturali», della dimensione scientifico-accademica, del volontariato, della dimensione manageriale-organizzativa. Dato che sono questi gli elementi primi di un nuovo quadro entro cui render più piene le possibilità di lavoro della cooperazione. Ma per aver reali possibilità e comporre questo quadro, bisogna rendere consistente l'appello al mondo politico, con l'accento messo sul fatto che la cooperazione è produttiva, produttiva anche per le linee di sviluppo della economia del paese. Le motivazioni su questo punto fanno parte di un «dopo» appena iniziato e sono, perciò, ancora esigue. Raccoglierle e ordinarle è lavoro da farsi nei prossimi mesi, anche tramite l'aiuto di quell'Osservatorio della cooperazione, per la cui nascita è stato fatto voto durante il colloquio che tra molti altri scopi potrebbe avere anche questo.

Convincere che la cooperazione rientra tra gli sforzi direttamente produttivi è indispensabile per ottenere quelle linee di provvedimenti invocati poco fa per il sistema universitario italiano che abbisognano di adeguati budget economici.

La produttività alla quale ci riferiamo sta nelle

modalità di un coraggioso e originale inserimento del Paese in quel nuovo tenore di scambi internazionali che si annuncia in questa era post-industriale.

Che di tanto in tanto vengono assunti provvedimenti di marca autarchica e protezionistica proprio da parte di governi potenti dei paesi sviluppati e industrializzati, non modifica la tendenza di fondo dei nostri tempi verso il potenziamento degli scambi. Le tecnologie telematiche li esalteranno in maniera eccezionale, ed è imprevedibile ciò verso cui si va, se fin da questi giorni si fanno investimenti in una recita (ma forse non è una recita!) che ha come attore una catena di montaggio Torino-Detroit comprendente il cargo-system dell'Alitalia — e che è a servizio della produzione della nuova «Cadillac».

Si tratta di dimensioni nuove dello scambio relative al prodotto (finito o non finito che sia), ma che prevedono anche un infittirsi delle relazioni umane.

Certo, c'è un regime di rapporti tra i ricchi ed uno tra i poveri! ma tra questi estremi esiste una trama indefinita di possibili rapporti da gestire e prima da scoprire, ed è qui che si possono trovare modi emergenti di grandi interessi anche economici usando la fonte prima di ogni sviluppo economico: la risorsa-uomo, che è già presente nella cooperazione come materiale primo e che va condotta a livelli più ottimali di professionalità.

Nuovi livelli organizzativi

Chi può negare che il lavorare sul «materiale umano» riservi ancor oggi (o forse oggi molto più di ieri) i massimi livelli di produttività? Anche in questo caso non si tratta più di un lavoro in cui vale lo spontaneismo di talenti naturali, ma è necessaria una dimensione razionale, scientifica e, più ancora, capace di enucleazioni concettuali.

Nella disciplina e nell'ordine che esso presuppone, nella avvertenza e capacità di fantasia, essa è di grande difficoltà ed impegno.

È un lavoro che rende ma che costa e che richiede investimenti di denaro. Questa può essere una delle grandi linee su cui governo ed entità pubbliche rimuovano il livello del loro sforzo, giovandosi delle capacità minute dell'impresa dei singoli o dei gruppi che si sono, in Italia, mostrati capaci di produrre molti piccoli «segni» efficaci, in modo da generare qualcuno di quei grandi «segni» di respiro che gli italiani dei nostri giorni attendono dalla azione di governo.

Il lavorare sul «materiale umano» è un compito antico nella società ma che nella attualità richiede tagli nuovi e metodi originali ed anche un respiro cosciente del fatto che, essendo gli elementi in gioco d'ordine politico, scientifico e culturale, la loro categoria è di forza e di ampiezza maggiore, e perciò comprensiva, degli elementi che hanno come fondamento le dimen-

sioni produttiva e tecnologica, alle quali, ancor oggi, appare come propria la leadership del rinnovato e vasto fronte degli scambi.

Certo ciò appare perché esiste una tendenza operativa e di valutazione in questo senso.

Ma ciò ha condotto il consumismo ad una condizione di centralità tale da sottolineare la deformazione a cui è arrivato il sistema che ha assunto come prevalenti i valori del binomio tecnologico-economicistico; così paradossalmente è divenuta più evidente la necessità di riscoprire quella che è di sua natura una intrinseca dipendenza di questo binomio dall'energia uomo. Certo, bisogna che essa venga riorganizzata con intelligenza e strategia opportuna. Va così maturata la preparazione di un personale adeguato a presidiare la costituzione di fitti sistemi di relazione propria del campo degli studi superiori e passa attraverso le competenze integrate d'ordine scientifico-accademico e organizzativo-manageriale.

Quel clima di volontariato da cui prese le mosse la cooperazione, che non è solo fenomeno post-bellico, ma si riproduce in ogni nuova generazione, non va affatto sottovalutato, perché la agile dimensione di avventura necessaria a queste nuove percorrenze è anche una caratteristica della scena intellettuale, e collima non solo con le ragioni di aiuto al nuovo mondo emergente (fin dalle origini alla base del volontariato), ma anche con il coraggio di costruire nuovi orizzonti di lavoro umano.

Questa prospettiva di scambi è tutt'altra cosa di quella apparente generosità ad una sola direzione dell'aiuto che parte dal paese sviluppato e si offre a quello in via di sviluppo. È tutt'altro che voler fare uguali a noi i PVS che vanno invece sviluppati ciascuno con le loro differenze.

È proprio nella vasta gamma delle loro differenze che si misurano le enormi riserve umane dei PVS da mettere a fronte della potenzialità di scambi.

Bisogna, attraverso l'ordinata e approfondita razionalizzazione delle possibilità, individuare i punti nodali per investigare ed esaltare questo mondo del «rapporto» arricchendolo di opportuni canali capaci di operare una immissione orizzontale, dei vari nuclei sociali, mantenendo le note diverse e inventando gli innesti nella rete di scambi adatta all'era post-industriale.

Certamente vanno usate le tecniche telematiche e di controllo degli scambi, e, per quanto lo consentono certi gap già determinatisi nel loro possesso, bisogna cercare di governarle al meglio il più presto possibile. Ma bisogna anche alimentare una convinzione di fondo secondo la quale, davanti ad un coinvolgimento parallelo, anche se progressivo, degli enormi orizzonti umani del Terzo Mondo, superando impropri industrialismi o patologie ideologiche e ritrovando la linfa che alla legge naturale ed ai suoi valori sempre ha corrisposto, le «tecnologie avanzate» saranno via via condizionate a ritrovare il loro alveo naturale. Questo alveo è, infat-

ti, di ordine strumentale, e chi le possiede da sole, senza un'area di rapporti concepita in termini nuovi (e il nuovo non viene solo dallo strumento!), non necessariamente possiede l'avvenire del mondo, né il movimento fondamentale del futuro tenore di scambi. È urgente il grosso riassetto di competenze e di valori che reclama tutta una linea di comportamenti politici, produttivi, scientifici e culturali in questa direzione. C'è lavoro più universitario di questo? È un lavoro di «cooperazione universitaria»!

Un «dopo» già cominciato

Questo lavoro, e le riforme strutturali connesse, va fatto sul «terreno Italia»? Va portato avanti tra queste strutture oramai anchilosate e disarticolate di vecchia marca demo-liberale?

«No» ... viene da parafrasare ancora Salam ... o «non solo» ma tra e con gli Italiani!

Esso va sviluppato attraverso la messa a punto delle tre «competenze naturali», accademico-scientifiche del volontariato, organizzativo-manageriali, che essi possiedono, e giovandosi delle intelligenze degli uomini collocati all'interno delle «competenze istituzionali» demandate alla politica estera e a quella della scuola.

Innestando un rapporto nuovo tra la vivacità lavorativa dimostrata dagli italiani in questi decenni e la riforma strutturale si aprono possibilità reali per una operazioni storica sul cui panorama si affaccia la finestra della cooperazione. Una finestra e più ancora uno strumento di

costruzione nato in clima quasi filantropico, ma oramai realtà molto diversa dalla filantropia, che può costituire un sentiero di buona consistenza sia della politica universitaria che della nostra politica estera, che già (dal come si è orientata negli ultimi anni!) è da essa stessa, in qualche modo, sostenuto ed indicato.

Il carattere di questo sentiero è indubbiamente condiviso in molti ambienti europei, eppure, se nel nostro Paese ci impegnamo con una lucida ristrutturazione fondata su nuovi rapporti tra «competenze naturali» ed «istituzionali», possiamo portare un grosso contributo ad una Europa bisognosa di nuove proposte politiche in modo da uscire dai piccoli giochi che la irretiscono, trascinandola in tavoli di contrattazione intereuropei stanchi ed invecchiati.

Certo tutto questo può avere tagli soggettivi di lettura come quello che chi scrive qui presenta. Ma le sollecitazioni che vengono dal Convegno di Trieste ed i suoi materiali sono di natura tale da offrire del nuovo ad una attenta opera di «concettualizzazione» come premessa di una operazione futura.

Per questo, un merito centrale del Colloquio di Trieste sta, ad avviso di chi scrive, nel far costatare che il «dopo» in cui può svilupparsi la primitiva esperienza della cooperazione universitaria, in maniera diffusa, in virtù di esperienze diverse e talvolta reciprocamente ignorare, si presenta di particolare momento per i nostri tempi e può considerarsi, in qualche modo, un «dopo» già cominciato.



Censimento dei mezzi di calcolo

di Paolo Maurenzig
Presidente del Centro di Calcolo
dell'Università di Firenze

Riportiamo qui alcuni risultati di una indagine (*) svolta per conto del Ministero della pubblica istruzione sui mezzi di calcolo utilizzati nelle università italiane.

Lo scopo dell'indagine, svolta nell'autunno 1984, era quello di accertare la distribuzione dei sistemi di calcolo nelle università. A questo proposito è stato inviato un questionario a 2907 unità amministrative appartenenti alle varie università, seguendo l'indirizzo messo a disposizione dalla Direzione Generale dell'Istruzione Universitaria.

I. Metodologia di indagine

Il questionario è stato formulato in modo estremamente semplice e sintetico al fine di facilitarne al massimo la comprensione, favorirne la compilazione e il conseguente reinvio.

Le domande si articolano in tre categorie di mezzi di calcolo: elaboratori di costo superiore a 10 milioni, elaboratori di costo

inferiore a 10 milioni e terminali collegati con centri esterni.

La prima categoria fa riferimento essenzialmente a mini-computer e ad elaboratori main-frame. Per ognuno dei mezzi di questa categoria in dotazione alla singola unità amministrativa, si sono richieste informazioni concernenti:

— il mezzo di calcolo (ditta costruttrice, modello, anno di acquisto, numero di terminali collegati);

— l'aspetto economico (costo di acquisto, di noleggio e di manutenzione);

— l'utenza dell'elaboratore.

Relativamente a quest'ultimo aspetto, si sono richiesti:

— la consistenza degli utenti (docenti, ricercatori, studenti);

— il tempo di utilizzo del computer (ore di accensione e ore di utilizzo);

— le varie tipologie di applicazione (ricerca scientifica, didattica, amministrazione, office automation, sistemi di videoscrittura).

La seconda categoria di mezzi

I risultati di un'indagine per la stima quantitativa dei diversi sistemi di calcolo con finalità amministrativo-didattiche e scientifiche nelle università italiane.

di calcolo analizzata comprende essenzialmente i micro e i personal computers. Le domande del questionario in quest'ambito tendono a conoscere l'esistenza o meno di questi strumenti di calcolo, il loro numero e le ditte fornitrici.

Infine, le ultime domande sono dirette a censire l'esistenza e il numero di collegamenti, nell'ambito di una unità amministrativa, con sistemi di calcolo esterni.

Al fine di facilitare la classificazione e l'elaborazione dei questionari e la necessaria comprensione dei risultati, questi sono stati classificati per università e facoltà o area scientifica (per i dipartimenti).

II. Analisi generale delle risposte pervenute

Le risposte pervenute sono state classificate in particolare per facoltà ed area dipartimentale. L'articolazione della classificazione è riportata nella tabella 1.

Tab. 1 - Classificazione delle unità amministrative per facoltà ed area scientifica

1 - Facoltà di Agraria	= F. Agr.
2 - Facoltà di Architettura	= F. Ark.
3 - Facoltà di Scienze economiche, statistiche e bancarie	= F. Econ.
4 - Facoltà di Farmacia	= F. Farm.
5 - Facoltà di Giurisprudenza	= F. Giur.
6 - Facoltà di Ingegneria	= F. Ing.
7 - Facoltà Umanistiche: Lettere, Magistero e Lingue	= F. Lett.
9 - Facoltà di Medicina	= F. Med.
10 - Facoltà di Scienze matematiche, fisiche e naturali	= F. Sci.
11 - Facoltà di Scienze Politiche	= F. Pol.
18 - Facoltà di Veterinaria	= F. Vet.
51 - Dipartimenti dell'area di Agraria	= D. Agr.
52 - Dipartimenti dell'area di Architettura	= D. Ark.
53 - Dipartimenti dell'area economico-giuridica e di Scienze politiche	= D. Econ.
54 - Dipartimenti dell'area umanistica	= D. Uman.
55 - Dipartimenti dell'area di Medicina, Farmacia, Veterinaria e Biologia	= D. Med.
56 - Dipartimenti dell'area di Matematica, Fisica, Chimica, Scienze della Terra	= D. Sci.
57 - Dipartimenti dell'area di Ingegneria	= D. Ing.
90 - Tutte le unità amministrative non appartenenti specificamente ad una facoltà od area scientifica	= Altr.
91 - Centri di Calcolo di ateneo e interdipartimentali	= C. Cal.

Complessivamente si sono ottenute 1149 risposte (pari al 39,5% dei questionari inviati). Tali risposte sono distribuite su quasi tutte le università italiane e su tutte le aree scientifiche e le facoltà; percentualmente il maggior numero di risposte provengono dalle aree disciplinari di Agraria, Ingegneria, Medicina e Scienze.

Per le unità amministrative non appartenenti alle facoltà e diverse dai dipartimenti, la classificazione non è sempre agevole. Ad esempio, molto spesso al questionario inviato all'università ha risposto il Centro di Calcolo di ateneo. A causa di ciò, per la classificazione dei questionari inviati si è preferito tenere unite tutte le altre unità amministrative; a livello di analisi delle risposte si è tenuto conto invece separatamente di quelle che provenivano da Centri di Calcolo di ateneo o interdipartimentali. È infine da osservare che l'indagine non si è occupata dei Centri di Calcolo appartenenti a consorzi, cui eventualmente afferiscono università ma che, amministrativamente, sono estranei alle università (ad esempio, CSI, CILEA, CINECA, etc.).

Nel seguito di questa relazione ci si riferisce esclusivamente al campione costituito dalle risposte pervenute, rimandando ad

una successiva fase della indagine una eventuale stima a campione delle risposte pervenute, relative a tutta la situazione dei calcolatori nelle università italiane.

Nell'ambito delle risposte ottenute, le aree più automatizzate risultano: Ingegneria (circa 90%), Scienze (circa 80%), Agraria (circa 70%), Medicina (circa 60%); quelle meno automatizzate le aree giuridiche ed umanistiche.

Si rileva comunque, per la quasi totalità delle discipline, un maggior grado di automazione per le unità dipartimentali che per gli istituti (per le facoltà umanistiche, ad esempio, la percentuale varia dal 20% per gli istituti al 50% per i dipartimenti).

III. Analisi delle risposte relative ai calcolatori di costo superiore a 10 milioni

La tabella 2 riporta, in modo sintetico, per facoltà ed aree dipartimentali, i dati relativi alla distribuzione dei mezzi di calcolo di costo superiore a 10 milioni. Per ciascuna facoltà ed area è riportato:

- il numero dei calcolatori;
- i costi di acquisto, noleggio, manutenzione;
- il numero di calcolatori utilizzati per ricerca scientifica,

per la didattica, per usi amministrativi;

— il numero medio di terminali collegati a ciascun calcolatore;

— il numero medio di docenti e studenti, utenti di ciascun elaboratore;

— le ore medie di funzionamento e di utilizzazione giornaliera per ciascun calcolatore.

Dal suo esame si può rilevare l'accorpamento di alcune facoltà (Economia e Commercio; Scienze bancarie e Statistica; Lettere, Magistero e Lingue) e dei dipartimenti di alcune aree scientifiche. Tale accorpamento è stato adottato per la sostanziale affinità delle discipline corrispondenti e per la difficoltà in molti casi di poter decidere la facoltà di appartenenza di uno specifico istituto, nell'ambito degli accorpamenti suddetti.

La tabella 3 riporta dati sintetici sul numero di questionari inviati e di risposte pervenute, divise per facoltà ed area.

Come si vede dalla tabella questi calcolatori sono concentrati, sia come numero che come costo, principalmente presso le facoltà di Ingegneria, Medicina, Scienze, presso le corrispondenti aree dipartimentali e presso i centri di calcolo.

Per facilitare la comprensione dei risultati, vista questa situazione, si è ritenuto opportuno raccogliere ulteriormente alcuni dati della Tabella 2 per macro-aree scientifico-didattiche, omogenee anche dal punto di vista delle risposte.

Così si sono riunite la facoltà di Scienze, i dipartimenti delle aree di Matematica, Chimica, Fisica, Scienze della Terra e Biologia in un'unica area che sarà indicata nel seguito come «Area di Scienze». Si sono riunite le facoltà di Medicina, Farmacia, Veterinaria e i relativi dipartimenti in un'unica area scientifico-didattica che nel seguito sarà chiamata «Area di Medicina». Si sono raccolti tutti gli istituti e dipartimenti dell'area di Ingegneria in un'area disciplinare che sarà chiamata nel seguito «Area di Ingegneria».

Si sono tenuti separati i Centri

Tab. 2 - Dati relativi ai calcolatori di costo superiore a 10 ML ripartiti per Facoltà e Aree Scientifiche

Facoltà e Aree	Num.	COSTI				UTILIZZO				Vid. scr.	Term.	Doc.	Stud.	Ore Accen.	Ore Util.
		Acq.	Noleg.	Manut.	Scient.	Didatt.	Amm.	Of.Aut.							
1 F. Agr.	6	186	0	42	5	3	1	0	2	3,5	7,5	9,2	7,0	6,6	
2 F. Ark.	2	220	0	0	2	2	0	0	0	5,0	13,0	32,5	7,0	6,0	
3 F. Econ.	7	167	0	18	6	4	0	1	1	5,0	7,4	36,0	7,0	6,0	
4 F. Farm.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
5 F. Giur.	2	92	0	14	1	1	1	1	0	4,5	9,0	0	3,5	3,0	
6 F. Ing.	16	1.141	0	127	11	10	1	2	3	8,2	8,8	33,0	10,7	9,4	
7 F. Lett.	3	69	0	5	3	1	0	0	1	1,0	4,0	30,0	4,6	4,6	
9 F. Med.	43	2.408	0	96	37	15	10	8	13	8,8	5,8	67,9	6,9	5,8	
10 F. Sci.	40	5.773	0	603	34	24	10	6	11	7,7	19,1	30,6	16,6	12,6	
11 F. Pol.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
18 F. Vet.	1	13	0	0	0	0	1	1	0	1,0	2,0	0	2,0	2,0	
51 D. Agr.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
52 D. Ark.	2	26	0	0	2	1	0	0	0	1,1	0	0	3,0	3,0	
53 D. Econ.	2	136	0	1	2	1	1	1	1	6,0	24,0	0	9,5	8,0	
54 D. Uman.	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1,0	0	4,0	4,0	
55 D. Med.	1	72	0	0	1	0	0	0	0	4,0	20,0	10,0	8,0	5,0	
56 D. Sci.	39	3.783	0	414	36	20	6	5	5	6,5	20,5	69,2	12,8	10,3	
57 D. Ing.	46	5.322	0	620	41	31	5	3	14	9,2	16,2	71,1	12,1	10,0	
90 Altr.	9	816	0	108	6	3	2	0	0	7,8	24,4	22,5	7,6	7,1	
91 C. Calc.	47	11.745	4.823	1.867	29	27	29	7	8	44	104	372,8	14,4	11,3	
Totale	267	31.969	4.823	3.915	17	43	67	35	59	14,7	28,1	102,2	11,5	9,3	

Tab. 3 - Dati sintetici relativi a questionari inviati e alle risposte pervenute ripartiti per Facoltà e Area Scientifica

Facoltà e Aree	Question. inviati	Risposte pervenute	Unità Amm. con calcol.	U.A. con cal. di costo		n.o calc. di costo < 10 ML	U.A. collegate con centri di calcolo esterni
				> 10 ML	< 10 ML		
1 F. Agr.	122	87	62	6	59	116	6
2 F. Ark.	41	16	9	2	9	25	2
3 F. Econ.	217	74	33	7	31	52	7
4 F. Farm.	61	10	3	0	3	5	0
5 F. Giur.	176	35	10	2	9	12	2
6 F. Ing.	142	53	44	12	38	110	16
7 F. Lett.	362	105	20	3	18	23	3
9 F. Med.	703	324	205	41	186	362	43
10 F. Sci.	255	135	103	36	92	210	40
11 F. Pol.	69	21	8	0	8	10	0
18 F. Vet.	62	31	11	1	10	13	1
51 D. Agr.	7	1	0	0	0	0	0
52 D. Ark.	25	10	5	2	5	14	2
53 D. Econ.	56	22	15	2	14	26	2
54 D. Uman.	101	27	14	1	13	25	1
55 D. Med.	61	20	13	2	12	60	2
56 D. Sci.	90	58	50	29	45	207	39
57 D. Ing.	81	52	52	32	43	204	46
90 Altr.							
91 C. Calc.	276	68	52	46	27	128	56
Totale	2907	1149	709	224	622	1602	267

di Calcolo, mentre tutte le altre unità amministrative sono state raccolte sotto la voce «Altre Aree».

Alcuni dei dati particolarmente significativi della Tabella 2, riuniti in questo modo, sono presentati nella Tabella 4. Nella discussione che segue ci si riferisce ad ambedue le tabelle suddette.

1. Distribuzione dei calcolatori

Analizzando i dati delle tabelle possiamo ricavare le seguenti considerazioni:

— il 70% dei calcolatori di costo superiore a 10 milioni è concentrato nelle aree di Ingegneria, Medicina e Scienze. In particolare a Scienze costituisce il

30%, a Medicina il 17%, a Ingegneria il 23%;

— i Centri di Calcolo corrispondono a circa il 18% del parco dei calcolatori di costo superiore a 10 milioni;

— gli istituti e dipartimenti delle altre aree contribuiscono per una parte pari al 13% al totale del parco dei calcolatori installati.

Tab. 4 - Dati relativi ai calcolatori di costo superiore a 10 ML ripartiti per macro-area

	Num. di risposte	Calcol. installati	Costo di acquisto(*)	Costo di noleggio	Costo di manutenzione	Costo normalizzato per calcolatore
Area di Ingegneria	105	62	6.463		747	104
Area di Medicina	384	45	2.493		96	55
Area di Scienze	194	79	9.556		1.017	121
Altre Aree	533	34	1.712		188	50
Centri di Calcolo	38	47	11.745	4.823	1.867	558
Totale	1.149	267	31.969	4.823	3.915	174

(*) Tutti i costi sono espressi in milioni di lire.

2. Costi

Dall'esame dei dati analitici per facoltà ed aree disciplinari, deriva che la grandissima maggioranza dei calcolatori di costo superiore a 10 milioni sono acquistati. Fanno eccezione i Centri di Calcolo che hanno una parte del parco calcolatori in affitto.

Per semplificare le considerazioni successive, i dati di costo di acquisto sono stati cumulati con i dati di costo di affitto. A tal fine, supponendo un ammortamento degli elaboratori in tre anni, il costo annuo di affitto è stato moltiplicato per tre.

È interessante rilevare che le aree di Ingegneria, Scienze e Medicina coprono il 40% del costo totale, i Centri di Calcolo il 56% e le altre aree il rimanente 4%.

Analizzando l'ultima colonna della Tabella 4 si deduce che il costo medio di acquisto si aggira intorno ai 180 milioni. Nei confronti della media generale, il costo medio più alto (quasi di un fattore 3) è relativo ai Centri di Calcolo.

Fra le aree scientifiche, Scienze ha l'elaboratore di costo medio più elevato; seguono Ingegneria, Medicina e le altre aree (queste ultime con un costo medio pari a meno di un terzo di quello generale).

3. Tipi di utilizzo

Relativamente all'utilizzo, dall'esame della Tabella 2 (colonne 5, 6, 7 e 8) si ricava che l'81% dei calcolatori installati presso istituti e dipartimenti è utilizzato per la ricerca; il 53% complessivamente viene utilizzato per la didattica. In pochissimi

casi l'utilizzo è esclusivamente didattico.

Una parte degli elaboratori, circa il 25%, viene utilizzata anche per applicazioni amministrative.

La ripartizione dei tipi di utilizzo dei calcolatori dei Centri di Calcolo è sostanzialmente omogenea tra ricerca, didattica e amministrazione.

4. Livello di utilizzo

Non è facile individuare in modo semplice, sintetico ed esauriente parametri che possano dare indicazioni sull'effettiva utilizzazione di un calcolatore. Nel questionario le domande rivolte a questo fine riguardavano:

- il numero dei terminali collegati a ciascun elaboratore;
- il numero degli utenti (docenti o ricercatori) di ciascun elaboratore;
- il numero di studenti, utenti di ciascun elaboratore;
- le ore di funzionamento giornaliero (accensione) per ciascun elaboratore;
- le ore di utilizzazione giornaliera per ciascun elaboratore.

Per quanto riguarda le ore di accensione del calcolatore, per 13 Centri di Calcolo si hanno 23 o 24 ore al giorno. La media complessiva è di 14,4 ore giornaliere.

5. Ditte fornitrici

Nella tabella 5 sono riportate analiticamente le ditte fornitrici che hanno venduto calcolatori di costo complessivo superiore a 200 milioni. Le case che hanno fornito elaboratori di costo

inferiore, sono state cumulate nella voce «Altre». Complessivamente le ditte sono circa 30; di queste, 6 forniscono l'83% del parco calcolatori in numero e l'88% in valore (il costo è comprensivo dell'acquisto e dell'affitto).

Una delle ditte, la Digital Equipment, ha fornito il 39% di elaboratori, per un valore pari al 30% del totale.

IV. Analisi delle risposte relative ai calcolatori di costo inferiore a 10 milioni

1. Per quanto la differenziazione sia stata fatta sul costo, in pratica si possono identificare i calcolatori di questa classe con i personal computers e micro-computers (PC nel seguito). Delle 1149 unità amministrative che hanno risposto, 622 hanno uno o più PC. Tenendo conto delle unità che hanno anche calcolatori di costo superiore a 10 milioni, si deduce che su 709 unità amministrative che hanno calcolatori di costo superiore a 10 milioni, 137 hanno ambedue i tipi di calcolatori e 485 hanno solo PC. Questi rapporti sono profondamente diversi tra le varie facoltà ed aree, come si può dedurre dall'esame della tabella 3.

2. Il numero totale dei personal computers installati è di 1602, con una media di 2,6 per ogni unità amministrativa dotata di tali calcolatori. In particolare la media risulta essere di 4,7 per le aree dipartimentali di Scienze e di Ingegneria e di 2 per la facoltà di Medicina.

3. Seguendo le denominazioni indicate nelle risposte al questionario, le ditte fornitrici sono

Tab. 5 - Ditte fornitrici dei calcolatori di costo superiore a 10 milioni

	Numero	Costo di acquisto(*)	Noleggio	Manutenz.
DEC	105	13.890	0	1.529
IBM	32	7.769	1.979	1.024
HP	45	435	0	406
Sperry	4	0	1.274	124
HISI	13	881	836	196
Olivetti	23	1.200	233	67
Control Data	1	900	218	209
Gould	4	835	0	83
Prime	6	831	0	73
Data General	8	539	0	55
Sun	4	335	0	36
Altre ditte	22	432	283	113
Totale	267	31.969	4.823	3.915

(*) Costi di acquisto, noleggio e manutenzione sono espressi in milioni di lire.

oltre 50. Solo sei di queste però hanno fornito più di 20 calcolatori. Nella Tabella 6 sono indicate analiticamente queste ditte, mentre nella voce «altre ditte» sono cumulate tutte le altre, che non hanno fornito più di 20 calcolatori ciascuna.

Nella Tabella è anche riportata la distribuzione delle ditte sulle macro-aree definite nel paragrafo IV. In questo caso i Centri di Calcolo sono stati cumulati con le altre aree, in quanto non risulta, come è naturale, una particolare presenza di personal computers presso i centri di calcolo stessi.

All'interno delle singole macro-aree la distribuzione delle varie ditte non è costante, con una prevalenza della Hewlett-Packard ad Ingegneria, mentre a Medicina e a Scienze resta al primo posto la Apple, seguita dalla Olivetti.

V. Conclusioni

L'indagine ha permesso di accertare il numero, il tipo e la finalità dei mezzi di Calcolo installati in oltre 1000 dipartimenti, istituti e Centri di Calcolo delle università italiane.

Nell'ambito del campione di risposte ottenute, è risultato che le aree scientifico-didattiche che ad oggi usano maggiormente calcolatori sono quelle di Scienze, Ingegneria e Medicina. In molti casi si riscontra una tendenza ad utilizzare collegamenti con Centri di Calcolo esterni; essa sembra percentualmente più diffusa nelle altre aree scientifico-didattiche.

Ci si propone di effettuare in seguito una analisi statistica delle risposte ottenute per poter dedurre da queste una stima accurata del complesso di calcolatori installato presso le università italiane.

Dai risultati fin qui ottenuti si può comunque stimare che, relativamente ai calcolatori di costo superiore ai 10 milioni, la cifra complessiva può superare largamente i 100 miliardi, mentre il numero di personal computers non è inferiore a 3.500. Tali stime potranno essere eventualmente precisate con l'analisi statistica suddetta. Oltre l'80% dei calcolatori censiti di costo superiore a 10 Milioni sono utilizzati per la ricerca, e oltre la metà per la didattica.

Sul campione delle risposte ottenute, quasi il 90% in valore dei calcolatori di costo superiore a 10 milioni è fornito da sei ditte (DEC, IBM, HP, HISI, Sperry, Olivetti), mentre per i calcolatori di costo inferiore a 10 milioni, sei ditte (Apple, Olivetti, IBM, HP, DEC, Commodore) forniscono oltre l'80% in numero di tali calcolatori.

Tab. 6 - Ditte fornitrici dei calcolatori di costo inferiore a 10 milioni

	Totale	Ing.	Macro-aree		
			Med.	Sci.	Altre
Apple	397	51	150	116	80
Olivetti	322	55	108	61	98
IBM	213	30	42	58	83
HP	208	81	36	43	49
DEC	125	28	19	53	25
Commodore	59	8	16	20	15
Altre ditte	278	61	69	66	82
Totale	1.602	314	440	417	431

Se si escludono i calcolatori dei Centri di Calcolo di ateneo o interdipartimentali, ogni calcolatore viene utilizzato in media da 20 docenti e 50 studenti; tali medie sono di 105 docenti e 370 studenti per i calcolatori dei Centri di Calcolo.

Quanto un calcolatore venga utilizzato è difficilmente valutabile, perché con i moderni sistemi interattivi non sembra che la percentuale di utilizzazione, specialmente nei sistemi con pochi utenti, si possa dedurre solo dal tempo di utilizzazione dell'unità centrale.

Si è pertanto preferito avere anche una stima del numero medio di ore giornaliere in cui un calcolatore resta acceso ed è quindi utilizzabile. Tale numero è risultato di circa 12,ore al giorno; specialmente per i calcolatori di medio-grandi dimensioni, tale valore sembra essere assai basso. Naturalmente anche questo è un parametro importante per poter decidere in generale l'opportunità di disporre di calcolatori locali, rispetto a utilizzare dei personal computers eventualmente collegati in modo efficiente e flessibile con

centri di calcolo esterni all'unità amministrativa.

(*) L'indagine in questione, dal titolo «Censimento dei mezzi di calcolo impiegati con finalità amministrativo-didattiche e scientifiche nelle università italiane» è stata svolta dall'IRCESU (Istituto di Ricerca e Cooperazione Europea Scuola Università) di Firenze, a cura del prof. Maurenzig, di Maria Grazia Ceppatelli, docente presso il Dipartimento di Statistica dell'Università di Firenze, e di Piero di Russo, programmatore presso il Centro di Calcolo della stessa Università.





L'orientamento universitario: secondo round

di Teresa Pellegrini Cammarano

L'idea della Fondazione Rui di promuovere e gestire colloqui europei sui vari aspetti e problematiche dell'orientamento universitario si è dimostrata particolarmente feconda. Dopo il primo colloquio, tenuto a Castel Gandolfo tre anni fa su «Scelta, riuscita negli studi e transizione alla vita attiva nell'insegnamento superiore», è stato recentemente realizzato un secondo incontro, che si è tenuto a Parigi e a Nantes dal 17 al 20 settembre 1985, sul tema: «Dalla scuola secondaria all'università: pratiche dell'informazione e dell'orientamento». Come il primo colloquio era stato patrocinato dal Ministero della pubblica istruzione italiano e dalla Commissione delle Comunità Europee, così questo secondo colloquio è stato patrocinato dal Ministero francese dell'educazione nazionale e dalla Commissione delle Comunità Europee di Bruxelles. Il colloquio di Parigi e Nantes ha visto riuniti numerosi esperti di vari paesi europei e, nello «spirito costruttivo di Castel Gandolfo» (come ha precisato il segretario generale della Fondazione Rui), ha messo a fuoco argomenti prioritari nel settore dell'orientamento scolastico, focalizzando quel momento di cerniera nelle attività educative individuali, che è appunto il passaggio della scuola secondaria all'università.

Il colloquio ha compreso quattro intensi giorni di lavoro articolati in relazioni generali e lavori di gruppo. All'Università della Sorbonne di Parigi sono stati inaugurati i lavori alla presenza di varie personalità, come il Rettore di Parigi, M.me Ahrweiller, il dottor Lenarduzzi per la Commissione delle Comunità Europee e il dottor Augenti del Ministero della pubblica istruzione in rappresentanza del ministro Falcucci. In tale sede è stata tra l'altro rilevata una delle grandi linee direttrici lungo le quali si è svolto il dibattito complessivo, e cioè il tema della necessità di una osmosi tra le idee, le proposte e i progetti sull'orientamento universitario al di là delle esperienze nazionali e delle situazioni socio-ambientali, tale da determinare una visione di respiro europeo in materia. Si è parlato al riguardo, di «cultura europea dell'orientamento».

Successivamente i congressisti si sono trasferiti nella città di Nantes. La relazione che possiamo considerare introduttiva dei lavori è stata quella del prof. Mencarelli dell'Università di Siena che ha approfondito il tema «l'orientamento oggi: aspetti pedagogici delle attività tutoriali». L'ampia e dotta relazione si è preoccupata in particolare di mettere in rilievo come l'attività di orientamento sia vitale nella determinazione di un processo di apprendimento che possa considerarsi determinante per l'individuo ed utile per la società nel suo insieme. In particolare è stato ribadito il concetto che l'orientamento deve considerarsi una parte integrante dell'insegnamento e di questo devono essere ben consci i docenti che operano nei settori dell'istruzione post-secondaria, perché un insegnamento avulso da una valida attività di orientamento non avrebbe senso, soprattutto nel contesto sociale attuale in cui è in atto una profonda crisi di valori che, se non adeguatamente padroneggiata potrebbe facilmente inquinare e indebolire, conseguentemente, l'attività didattica. Coerentemente a tale impostazione il relatore afferma che «la via da percorrere, in questa prospettiva, non è facile; i servizi di orientamento hanno da condurre la loro consulenza psicologica, l'assistenza medica e sociale e tutta la quantità di dati di cui dispongono entro l'orizzonte del progetto 'di vita' dello studente; e dal canto loro i docenti universitari devono essere inclini alla collaborazione con i servizi di orientamento tenendo conto del fatto che la loro attività può sostenersi ... su una funzione orientativa. Più che le modalità di collaborazione tra esperti di orientamento e docenti universitari può essere utile qui sottolinearne la funzione. Al servizio di orientamento compete la valutazione diagnostica dello studente, l'utilizzazione delle informazioni sulle professioni, il coinvolgimento dello studente stesso nell'analisi dei bisogni sociali emergenti, la produzione di materiale informativo sullo status delle singole professioni, la focalizzazione di itinerari che consentono di riportare gli studi con il mondo del lavoro; tutte

queste attività tutoriali possono peraltro focalizzare la loro qualità sollecitando i giovani a un coinvolgimento diretto, criticamente sostenuto, sia nella utilizzazione delle informazioni ottenute che nella ricerca di ulteriori informazioni attendibili. Ai docenti universitari compete il dovere di prestare maggiore attenzione ai servizi di orientamento. E compete soprattutto la funzione di promuovere apprendimenti reali, cioè di competenze che rendano lo studente capace di sentirsi saldo su se stesso e di guardare con sicurezza verso i punti cardinali dell'orizzonte universitario. Importante, a questo proposito, è che il rapporto docente-studente sia sottratto definitivamente alla routine con una nuova didattica universitaria, non solo tecnologicamente avanzata sulla base di una solidamente critica vigilanza epistemologica, ma capace di tenere attivo, in termini di congruenza umana, il rapporto insegnamento-apprendimento, con quanto ciò richiede nella realizzazione di ogni necessario feed-back».

Si è ritenuto di dover riportare per intero questo brano della relazione del prof. Mencarelli perché intorno a questi concetti hanno ruotato, si può ben dire, i lavori di tutto il colloquio.

La successiva relazione della professoressa Claude Lévy-Lenoyer dell'Università «René Descartes» di Parigi ha affrontato il problema de «L'immagine di sé nel processo di orientamento». In particolare si è rilevato come il «self concept» sia determinante non solo per una impostazione determinata e valida del processo di apprendimento, ma per la gestione efficace di scelte educative e professionali socialmente valide, cioè, in altri termini, per l'utilizzazione ottimale dei sistemi di orientamento in una società in cui le nuove qualificazioni si evolvono così rapidamente che cambiare mestiere più volte nel corso della propria vita professionale è diventato un fenomeno ricorrente.

Sugli aspetti più propriamente tecnici dei moderni servizi di orientamento si sono soffermati, nelle loro relazioni, il prof. Zimmermann dell'Università di Saarlandes e il Dr. Watts, Direttore Esecutivo del NICEC inglese. Il primo ha illustrato ampiamente l'utilizzazione dei mezzi tecnologici più sofisticati di informazione nella predisposizione di un moderno servizio di orientamento universitario; il secondo ha investigato in profondità l'impatto che le nuove tecnologie possono avere sulla realizzazione dei sistemi di orientamento. In particolare, egli ha puntualizzato che «la sfida per i servizi di orientamento consisterebbe nel dimostrare che essi si adoperano per un più ampio accesso all'informazione resa possibile dalle nuove tecnologie, ma che sono in grado di assicurare forme di assistenza e vantaggi particolari che i sistemi da soli non possono offrire. Quanto rivendicato dai servizi sarà tanto più incisivo nella misura in cui dimostreranno di riunire le nuove tecnologie in modo sinergico, vale a dire in modo tale che il risultato globale sia maggiore della somma dei suoi singoli elementi. L'applicazione delle nuove tecnologie ai servizi di orientamento

può allora assumere una terza veste; quella del fattore di cambiamento».

Le altre due relazioni generali sono state tenute dall'ingegner Razzano, Direttore esecutivo della Fondazione Rui, e dalla signora Auvergne, Direttore di Divisione presso la Direzione Generale dell'istruzione superiore del Ministero dell'educazione nazionale francese.

Nella sua relazione intitolata «L'informazione per gli studi all'estero», l'ingegner Razzano ha puntualizzato l'importanza della mobilità interuniversitaria, a livello di studenti, nei paesi europei, sottolineando la circostanza che, attualmente, tale mobilità è piuttosto bassa. Un miglioramento della situazione può essere dato, secondo il relatore, soltanto migliorando le strutture di informazione che debbono essere approntate presso le singole università, delineando una possibile ristrutturazione tecnica dei servizi di orientamento universitario per tali specifici aspetti.

La signora Auvergne ha focalizzato, per così dire, l'altra faccia della medaglia insistendo sul tema de «l'informazione sull'accoglienza degli stranieri». Il tema è particolarmente interessante per la Francia in quanto le università francesi accolgono una percentuale piuttosto alta di studenti stranieri (il 13,8%, contro il 5,3% della Gran Bretagna, il 2,7% dell'Italia, il 2,6% degli Stati Uniti, il 5,1% della Repubblica Federale Tedesca ed il 5,4% del Canada).

Sono state puntualmente delineate le linee fondamentali di un proficuo servizio di accoglienza degli studenti stranieri e sono state fatte interessanti proposte per migliorare le strutture esistenti.

A conclusione dei lavori le tematiche trattate sono state riassunte e coordinate dal prof. Pierre Benedetto dell'Università di Aix-Marseille che fungeva da relatore generale.

Ai lavori di gruppo è stata dedicata l'intera penultima giornata del colloquio. I congressisti, sulla base delle comunicazioni e delle relazioni presentate anche da esperti europei non partecipanti all'incontro, hanno formato quattro gruppi di lavoro intorno ai seguenti temi:

- 1) L'orientamento oggi: aspetti pedagogici delle attività tutoriali;
- 2) L'immagine di sé nel processo di orientamento;
- 3) Nuove tecnologie d'informazione per l'orientamento;
- 4) Implicazioni delle nuove tecnologie nelle strategie di orientamento.

Si è così avviato un proficuo dibattito che ha messo in luce esperienze diverse ed orientamenti a volte anche difformi, ma tutti indubbiamente tesi ad un miglioramento effettivo dei servizi di orientamento universitario in rapporto alle necessità locali. Dai lavori di gruppo è emersa, sostanzialmente, una differenza di ottica sui mezzi e le finalità dell'orientamento universitario, in relazione soprattutto al concetto stesso di orientamento.

Ad esempio nel nostro Paese si tende a fare una distinzione piuttosto marcata tra orientamento vero e proprio, la cui gestione dovrebbe essere particolarmente affidata ad équipes fornite di professionalità diversificata, e informazione (basate sull'utilizzazione di materiale di vario genere e per la cui gestione non si esclude ovviamente anche l'uso di nuove tecnologie).

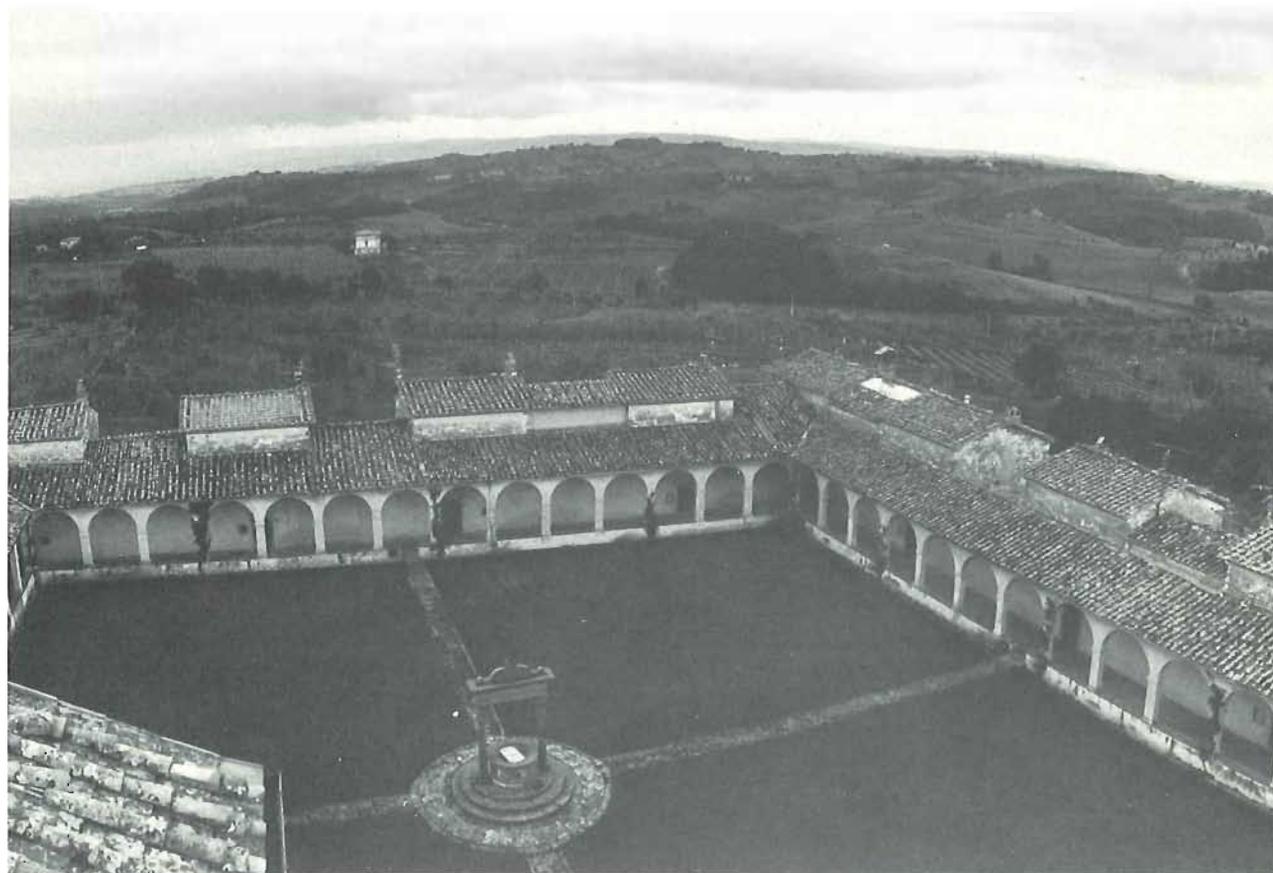
In Gran Bretagna si punta invece moltissimo sulla predisposizione di un sistema informativo altamente sofisticato ed in pratica gestito dai «career advisers». Naturalmente vi sono state anche posizioni intermedie nella discussione, ma queste due tendenze si possono considerare alle estremità dello spettro. Ad ogni modo l'importante non è tanto che ci sia uniformità di vedute sulla predisposizione e gestione dei sistemi informativi, quanto la vitalità che simili confronti di idee dimostrano.

Sui lavori dell'intero colloquio c'è da registrare una notevole convergenza di pareri in merito a non poche questioni, nonostante la diversità di provenienza e di formazione culturale dei partecipanti.

Anzitutto si è convenuto sul fatto che l'informazione e l'orientamento debbono essere tali da favorire nello studente la capacità di fare delle scelte: per far questo egli deve essere in grado non solo di «leggere» la notizia ma anche di orientarsi autonomamente di fronte ai dati infor-

mativi, commisurandosi con i suoi limiti, propensioni, possibilità e cioè con la sua personalità così come è stata evidenziata nel corso degli studi. In definitiva orientamento e informazione debbono far parte del processo educativo. Se ne è concluso che per questo tipo di educazione occorrono docenti adeguatamente preparati, in grado anzitutto di percepire i problemi e i bisogni dei giovani, e di saper impiegare le nuove tecnologie e di realizzare l'autonomia dello studente nell'impatto con il dato fenomenico. Da qui l'ulteriore necessità di aggiornamento per i consiglieri di orientamento, che peraltro debbono essere posti in grado di gestire tutte le risorse utilizzabili in questo campo.

A conclusione dei lavori sono state proposte talune iniziative sul piano strettamente operativo, nel breve e nel medio termine, al fine di realizzare lo scambio delle idee e delle esperienze, sia a livello di studiosi che di istituzioni. Infine i partecipanti hanno espresso l'auspicio che un terzo colloquio sull'orientamento universitario abbia luogo ad Atene. C'è da osservare in proposito che la proficuità di questi colloqui è direttamente proporzionale all'ampiezza del dibattito e la loro istituzionalizzazione, che sembra ormai profilarsi come una realtà più che come un auspicio, può senz'altro considerarsi come un insostituibile strumento per la rivitalizzazione dell'attività universitaria europea nel suo insieme.





Friburgo: università ed economia di mercato

di Maria Luisa Marino

La percezione del ruolo giocato dalle università è attualmente sempre più viva, e sempre più le istituzioni di istruzione superiore, ferma restando la loro funzione tradizionale di organismi culturali, stanno acquistando l'immagine di unità economiche. Conseguentemente, anche i meccanismi decisionali a livello amministrativo e burocratico finiscono spesso con l'acquistare le caratteristiche proprie del «marketing», nell'intento di assicurare all'utente un migliore livello qualitativo e quantitativo del servizio erogato.

Come, in sostanza, riuscire ad ottenere il meglio con il minimo dei mezzi a disposizione?

Questo il tema di base, discusso dal decimo Seminario di formazione professionale sul tema «Strategie per le istituzioni di istruzione superiore in un'economia di mercato», organizzato dall'OCSE nell'ambito del programma sulla gestione delle istituzioni di istruzione superiore (IMHE), che si è svolto dal 9 all'11 settembre presso l'Università «Misericorde» di Friburgo (Svizzera).

Anche se un vecchio proverbio cinese afferma che è pericoloso programmare, specialmente per il futuro, è pur vero, come ha evidenziato il prof. J.R. Kennedy, docente presso la Scuola di amministrazione dell'Università dell'Ontario occidentale, che la pianificazione, intesa come riflessione sistematica sul passato, presente ed avvenire, favorisce il coordinamento delle attività da intraprendere, riducendo il possibile margine di errore.

L'analisi e la procedura sono entrambe essenziali in fase programmatoria, ma l'università, per la sua peculiarità, ha bisogno di disporre anche di nuove tecniche e di procedure appropriate, che non siano semplici copie di quelle in uso nelle imprese commerciali.

«All'università si prospetta un avvenire incerto anche se essa rimane la guardiana di numerose risorse essenziali della società» ha sottolineato il prof. N. Hood, docente presso la britannica Università di Strathclyde. Sarà, dunque, opportuna l'adozione di una pianificazione strategica adatta alla natura delle attività da svolgere; ma ancor più si rivelerà utile una diffusa familiarizzazione anche da parte del corpo docente con i metodi di programmazione e di gestione affinché le scelte decisionali siano portate il più possibile a livello operativo, evitando il rischio di considerare l'aspetto di programmazione come una semplice operazione gerarchica compiuta «dall'alto verso il basso».

D'altra parte, se già l'idea di includere la programmazione tra le attività abituali dell'università ha incontrato ed incontra molto scetticismo, ben maggiore incredulità provoca l'idea che i metodi di pianificazione adottati dalle imprese potrebbero interessare in qualche misura il settore universitario.

Quattro sono in economia i metodi di pianificazione generalmente adottati:

- a) programmazione limitata alle previsioni di bilancio;*
- b) programmazione a lungo termine;*
- c) programmazione e «marketing»;*
- d) programmazione strategica di mercato.*

Il primo presuppone l'idea, in coloro che lo applicano, che il passato immediato sia l'indicatore migliore dell'avvenire prossimo; la programmazione a lungo termine permette un maggiore adattamento ai mutamenti fondamentali che si producono nell'ambiente circostante e nel ritmo di crescita; la strategia basata sul «marketing» presuppone lo scambio ed impone la considerazione dei quattro elementi fondamentali prodotto-prezzo-distribuzione-promozione; l'ultima, in-

fine, associa gli aspetti propri delle previsioni di bilancio con quelle del «marketing» e fa appello a tutti i cointeressati all'attività svolta.

In effetti non esiste un unico metodo di programmazione valido per tutte le situazioni, ha osservato il prof. Kennedy; il metodo migliore deve ovviamente tener conto di alcune variabili determinanti quali le condizioni esterne capaci di influire sulle attività svolte, nonché la grandezza e la complessità dell'organizzazione.

È importante, secondo il prof. Hood, che gli esperti di programmazione universitaria approfondiscano le conoscenze tecniche al riguardo e adottino consapevolmente quelle che più si addicono alla situazione contingente.

I servizi pubblici — ha rilevato il prof. J. Bon, docente presso la parigina Scuola Superiore di Commercio — approfittando della loro relativa indipendenza nei confronti del mercato, finiscono spesso con il trascurare le esigenze degli utenti, con il risultato di favorire la nascita di istituzioni private collaterali, capaci di colmare le carenze di servizi pubblici troppo immobili e conservatori.

Perciò ad avviso del relatore è auspicabile l'adozione da parte delle istituzioni universitarie di idonee misure di valutazione del servizio erogato, valutazioni che, se in un'impresa commerciale può basarsi sul volume di affari, deve adottare nella fattispecie universitaria indicatori di maggiore complessità.

Ciò potrebbe comportare, ad esempio, in una strategia di «marketing», per quanto concerne l'adattamento alla domanda, una semplificazione delle formalità e dei controlli, o l'aumento

delle possibilità formative da offrire agli studenti. Un'attenzione particolare dovrebbe essere inoltre accordata alle misure in grado di diminuire il costo del servizio, come ad esempio l'istituzione di un servizio di orientamento con un più intenso coinvolgimento diretto degli utilizzatori alla produzione del servizio, senza prescindere, in ogni caso, dalla prospettiva che una saggia campagna informativa potrebbe offrire al pubblico elementi di scelta più ponderati sul servizio offerto.

È fuori discussione in ogni caso che una corretta interpretazione del «marketing» applicato all'università deve prescindere dall'elemento profitto, e va inteso semplicemente come strumento capace di favorire l'adattamento delle istituzioni universitarie ai profondi mutamenti socio-ambientali in atto, ferma restando la più rigorosa salvaguardia della fondamentale missione culturale propria del mondo accademico.

Durante il Seminario la presentazione delle relazioni ufficiali si è alternata alla riunione di gruppi di lavoro, nei quali si sono distribuiti tutti i partecipanti a seconda della conoscenza di una lingua veicolare (inglese, francese e tedesco); dai risultati, così come dalle conclusioni finali, è emerso un atteggiamento piuttosto differenziato tra esponenti dell'area latina e di quella anglosassone a proposito della conduzione manageriale delle università: più rispettoso dei valori culturali nella prima, più pragmatico nel secondo caso, in cui è riscontrabile una tendenza piuttosto generalizzata da parte degli atenei a sopperire con un incremento della ricerca applicata richiesta dalle industrie alla diminuzione dei fondi di bilancio forniti dallo Stato.



Legge 9 dicembre 1985, n. 705.

Interpretazione, modificazioni ed integrazioni al decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, sul riordinamento della docenza universitaria, relativa fascia di formazione nonché sperimentazione organizzativa e didattica.

La Camera dei deputati ed il Senato della Repubblica hanno approvato;

IL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA

PROMULGA

la seguente legge:

Art. 1

Nella presente legge ogni menzione di articoli senza altra indicazione si intende riferita al decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382.

Art. 2

L'articolo 5 è modificato come segue: al primo comma sono soppresse le parole: «o di associato»; all'ultimo comma, le parole: «nei limiti del 20 per cento di quelli da attribuire ad esse in base ai criteri di programmazione», sono sostituite dalle seguenti: «nei limiti del 20 per cento di quelli da attribuire nel complesso in base ai criteri di programmazione».

Art. 3

L'articolo 11 è modificato come segue: il terzo comma è sostituito dal seguente:

«L'opzione può essere esercitata non oltre l'inizio del biennio precedente il collocamento fuori ruolo di cui al successivo articolo 19, salvo che in sede di prima applicazione del presente decreto. La predetta limitazione non si applica allorché dal regime di impegno a tempo pieno si opta per quello a tempo definito»;

al quinto comma, il punto b) è sostituito dal seguente:

«b) è compatibile con lo svolgimento di attività scientifiche e pubblicistiche, espletate al di fuori di compiti istituzionali, nonché con lo svolgimento di attività didattiche, comprese quelle di par-

tecipazione a corsi di aggiornamento professionale, di istruzione permanente e ricorrente svolte in concorso con enti pubblici, purché tali attività non corrispondano ad alcun esercizio professionale».

Art. 4

All'articolo 12, l'ultimo comma è sostituito dai seguenti:

«La direzione dei centri del Consiglio nazionale delle ricerche e dell'Istituto nazionale di fisica nucleare operanti presso le università può essere affidata ai professori di ruolo come parte delle loro attività di ricerca e senza limitazione delle loro funzioni universitarie. Essa è rinnovabile con il rinnovo del contratto con il Consiglio nazionale delle ricerche e con l'Istituto nazionale di fisica nucleare.

Le disposizioni di cui al precedente comma si applicano anche con riferimento alla direzione di centri di ricerca costituiti presso le università per contratto o per convenzione con altri enti pubblici che non abbiano la natura di enti pubblici economici».

Art. 5

L'articolo 13 è modificato come segue: al primo comma:

i numeri 4) e 6) sono abrogati. I professori di ruolo nominati giudici della Corte costituzionale o componenti del Consiglio superiore della magistratura sono collocati fuori ruolo ai sensi dell'articolo 7, terzo e quarto comma, della legge 11 marzo 1953, n. 87, come modificato dall'articolo 27 della legge 18 marzo 1958, n. 311; il numero 13) è sostituito dal seguente:

«13) nomine ad incarichi dirigenziali di cui all'articolo 16 del decreto del Presidente della Repubblica 30 giugno 1972, n. 748, o comunque previsti da altre leggi presso le amministrazioni dello Stato, le pubbliche amministrazioni o enti pubblici economici»;

dopo il quarto comma, è inserito il seguente:

«Qualora l'incarico per il quale è prevista l'aspettativa senza assegni non comporti, da parte dell'ente, istituto o società, la corresponsione di una indennità di carica si applicano, a far tempo dal momento in cui è cominciata a decorrere l'aspettativa, le disposizioni di cui alla legge 12 dicembre 1966, n. 1078. Qualora si tratti degli incarichi previsti ai numeri 10), 11) e 12) del presente articolo, gli oneri di cui al numero 3) dell'articolo 3 della citata legge 12 dicembre 1966, n. 1078, sono a carico dell'ente, istituto o società»;

il penultimo comma è sostituito dal seguente:

«I professori collocati in aspettativa conservano il titolo a partecipare agli organi universitari cui appartengono, con le modalità previste dall'articolo 14, terzo e quarto comma, della legge 18 marzo 1958, n. 311; essi mantengono il solo elettorato attivo per la formazione delle commissioni di concorso e per l'elezione delle cariche accademiche previste dal precedente secondo comma ed hanno la possibilità di svolgere, nel quadro dell'attività didattica programmata dal consiglio di corso di laurea, di dottorato di ricerca, delle scuole di specializzazione e delle scuole a fini speciali, cicli di conferenze e di lezioni ed attività seminariali anche nell'ambito dei corsi ufficiali di insegnamento, d'intesa con il titolare del corso, del quale è comunque loro preclusa la titolarità. È garantita loro, altresì, la possibilità di svolgere attività di ricerca anche applicativa, con modalità da determinare d'intesa tra il professore ed il consiglio di facoltà e sentito il consiglio di istituto o di dipartimento, ove istituito, e di accedere ai fondi per la ricerca scientifica. Per quanto concerne l'esclusione della possibilità di far parte delle commissioni di concorso sono fatte salve le situazioni di incompatibilità che si verificano successivamente alla nomina dei componenti delle commissioni».

I professori collocati in aspettativa, fermo restando quanto previsto dall'articolo 13, quarto comma, mantengono il regime di impegno per il quale hanno optato in precedenza agli effetti della determinazione del trattamento di quiescenza e delle relative incompatibilità; una nuova opzione può essere esercitata al termine del periodo di aspettativa ed ha effetto dall'anno accademico successivo; tuttavia i professori collocati in aspettativa in regime di impegno a tempo pieno possono, allo scadere del biennio di cui al secondo comma dell'articolo 11, optare per il regime di impegno a tempo definito.

Le disposizioni di cui ai precedenti commi si applicano anche ai professori collocati in aspettativa secondo la disciplina dell'articolo 12, ai quali è però conservato l'elettorato passivo per la formazione delle commissioni di concorso.

Art. 6

L'articolo 24 è sostituito dal seguente:

«Art. 24 — (*Collocamento a riposo*). — I professori associati sono collocati a riposo dall'inizio dell'anno accademico successivo al compimento del sessantacinquesimo anno di età.

I professori incaricati stabilizzati dive-

nuti associati a seguito di giudizio di idoneità conservano il diritto a rimanere in servizio sino al termine dell'anno accademico in cui compiono il settantesimo anno di età».

Art. 7

L'articolo 28 va interpretato nel senso che resta fermo il disposto dell'articolo 24 della legge 24 febbraio 1967, n. 62, concernente gli incarichi annuali conferiti a lettori di nazionalità straniera in esecuzione di specifici accordi internazionali.

Art. 8

All'articolo 37, l'ultimo comma è sostituito dal seguente:

«A coloro che superano il giudizio di idoneità a professore associato e che sono esonerati ai sensi dell'articolo 111 dal giudizio di conferma è attribuita la classe di stipendio successiva a quella iniziale prevista per i professori associati».

Art. 9

L'articolo 50 va interpretato nel senso che l'indicazione di coloro che possono essere inquadrati a domanda, previo giudizio di idoneità, nel ruolo dei professori associati è tassativa e non consente assimilazione o equiparazione di altre categorie, e che l'elemento temporale del possesso dei requisiti ivi specificato vale anche per la seconda tornata dei giudizi di idoneità.

Art. 10

L'articolo 51 deve essere interpretato nel senso che, ai fini dei giudizi di idoneità ivi previsti, è consentita la costituzione di più commissioni giudicatrici per lo stesso raggruppamento disciplinare, in tal senso intendendosi il principio della diversa composizione delle commissioni in relazione al numero dei partecipanti, contenuto nell'articolo 5 della legge 21 febbraio 1980, n. 28.

Art. 11

L'articolo 53, undicesimo comma, come modificato dall'articolo unico della legge 6 ottobre 1982, n. 725, va interpretato nel senso che restano in ogni caso ferme le decorrenze degli effetti giuridici e di quelli economici previsti nel primo comma dell'art. 37.

Art. 12

L'articolo 91 è modificato come segue: Il quarto ed il quinto comma sono sostituiti dai seguenti:

«Sono consentite convenzioni tra università italiane e università di paesi stranieri per attività didattiche scientifiche integrate e per programmi integrati di studio degli studenti, nonché per esperienze nell'uso di apparati tecnico-scientifici di particolare complessità. Le convenzioni di cui al precedente

comma, deliberate dal consiglio di amministrazione dell'ateneo su parere conforme del senato accademico, sono autorizzate dal ministro della Pubblica Istruzione, con proprio decreto, sulla base di criteri definiti con apposito decreto emanato dallo stesso ministro della Pubblica Istruzione, di concerto con il ministro degli Affari Esteri ed il ministro del Tesoro. Il decreto di autorizzazione indicherà altresì l'entità del relativo finanziamento posto a carico dell'ordinario stanziamento di bilancio all'uopo iscritto in apposito capitolo dello stato di previsione della spesa del Ministero della pubblica istruzione. Sono a carico dell'università di appartenenza le spese e l'organizzazione per la partecipazione di professori universitari in rappresentanza delle università italiane in organismi internazionali che perseguono le finalità di cui al precedente quarto comma, secondo modalità da stabilire con apposito decreto presidenziale.

I consorzi interuniversitari costituiti tra le università italiane per il perseguimento di finalità istituzionali comuni alle università consorziate sono finanziati in via ordinaria con fondi di pertinenza di ciascuna università interessata, con le modalità di erogazione, alle quali il Ministero della pubblica istruzione si attiene, stabilite nelle convenzioni stipulate tra le stesse università».

Art. 13

Dopo l'articolo 91, è inserito il seguente: «Art. 91-bis — (*Partecipazione a consorzi e a società di ricerca*). — Le università possono partecipare a consorzi o a società di capitale per la progettazione e l'esecuzione di programmi di ricerca finalizzati allo sviluppo scientifico e tecnologico ai sensi delle leggi 25 ottobre 1968, n. 1089, 2 maggio 1976, n. 183, 21 maggio 1981, n. 240, 17 febbraio 1982, n. 46, 1° dicembre 1983, n. 651, a condizione che:

- a) la loro partecipazione sia rappresentata da esclusivo apporto di prestazione di opera scientifica;
- b) l'atto costitutivo preveda l'esclusione per esse da eventuali obblighi dei soci di versare contributi in denaro e che gli utili non vengano ripartiti, ma reinvestiti per finalità di carattere scientifico;
- c) sia assicurata la partecipazione paritaria della università, nell'impostazione dei programmi di ricerca;
- d) le relative iniziative fruiscono di finanziamenti non inferiori alla metà da parte di organismi pubblici nazionali, internazionali o esteri;
- e) ogni eventuale emolumento corrisposto ai professori universitari o ai ricercatori che facciano parte degli organi sociali sia versato alle università di appartenenza. I proventi derivanti da eventuali contratti di ricerca o di consulenza richiesti ad università siano corrisposti secondo quanto stabilito nel precedente articolo 66. Gli eventuali utili spettanti alle università siano da queste destinati a fini di ricerca. La partecipazione dell'università è deliberata dal consiglio di amministrazione, udito il collegio dei revisori».

Art. 14

All'articolo 98 è aggiunto il seguente comma:

«Continuano a far parte del Consiglio universitario nazionale, fino alla cessazione del mandato, i professori universitari anche se collocati a riposo, e gli studenti anche se non appartenenti al consiglio di amministrazione dell'università».

Art. 15

All'articolo 109 è aggiunto il seguente comma:

«Le disposizioni di cui al precedente comma non si applicano ai concorsi per docente universitario di prima e seconda fascia banditi in data successiva all'entrata in vigore del presente decreto».

Art. 16

All'articolo 110 è aggiunto, in fine, il seguente comma:

«L'anticipato collocamento fuori ruolo può essere richiesto anche dopo il compimento del sessantacinquesimo anno di età e fino al settantesimo».

Art. 17

All'articolo 120 sono aggiunti, in fine, i seguenti commi:

«Le procedure di cui ai commi secondo, terzo, quarto e quinto devono essere espletate entro nove mesi dalla data di presentazione della domanda di cui al secondo comma, e sino a tale termine gli interessati sono mantenuti in servizio nella qualifica e nella sede di appartenenza.

Fino al momento dell'effettivo inquadramento nella amministrazione pubblica interessata continuerà ad essere corrisposto il trattamento economico in godimento».

Art. 18

I bilanci delle aziende agrarie, delle cliniche e dei policlinici universitari gestiti direttamente, di cui all'articolo 3 del decreto del Presidente della Repubblica 4 marzo 1982, n. 371, una volta approvati dal consiglio di amministrazione vengono autonomamente gestiti da apposite delegazioni dello stesso consiglio, composte ciascuna dal rettore o da un suo delegato, da un funzionario dell'amministrazione universitaria di grado non inferiore a quello di primo dirigente, dal preside, rispettivamente, delle facoltà di agraria e di medicina e da quattro membri scelti dal consiglio di amministrazione, uno nel proprio seno e tre fra i professori universitari appartenenti rispettivamente alla facoltà di agraria e di medicina, scelti fra una rosa di sei nominativi indicati dai rispettivi consigli di facoltà.

La delegazione esercita i poteri di competenza del consiglio di amministrazione in ordine alla gestione dei rispettivi bilanci. Il bilancio preventivo ed il conto consuntivo vengono predisposti dalla delegazione, che li approva formalmen-

te prima di presentarli al consiglio di amministrazione per la definitiva approvazione.

Entro due mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge le norme del decreto presidenziale citato al primo comma saranno adeguate per dare specifica attuazione a quanto stabilito nel presente articolo.

Le università con policlinici universitari sono tenute ad attivare, per quanto di loro competenza, le procedure relative alla stipula di convenzioni dirette con le regioni entro sei mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, sulla base dello schema-tipo di convenzione di cui all'articolo 39 della legge 23 dicembre 1978, n. 833.

Art. 19

I limiti di spesa previsti nella gestione finanziaria ed amministrativa delle università e dei dipartimenti dal decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, e dallo schema-tipo di regolamento di amministrazione e contabilità approvato con il decreto del Presidente della Repubblica 4 marzo 1982, n. 371, sono adeguabili con decreto del ministro della Pubblica Istruzione emanato di concerto con il ministro del Tesoro.

Art. 20

Nell'ambito dei contingenti previsti dal decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, ai concorsi a professore associato e a ricercatore il ministro della Pubblica Istruzione può assegnare, su motivata richiesta o previo nulla osta delle facoltà interessate, un numero di posti aggiuntivi non superiore al 5 per cento di quelli messi a concorso per ciascun tipo di facoltà, e comunque non superiore al 5 per cento della dotazione organica di ogni singola facoltà, da riservare a cittadini italiani che svolgano attività di ricerca, presso università o qualificati centri di ricerca stranieri, da almeno tre anni.

I posti non coperti, entro l'anno accademico durante il quale si è concluso il concorso, vengono recuperati per essere utilizzati in base al piano di sviluppo di cui all'articolo 2.

La qualificazione delle istituzioni e dei centri di ricerca stranieri e la corrispondenza della posizione sono accertate con le stesse modalità di cui al dodicesimo comma dell'articolo 103.

I posti riservati, di cui al precedente primo comma, sono conferiti con le normali procedure concorsuali.

In corrispondenza dei vincitori dei posti riservati, il ministro della Pubblica Istruzione assegna i posti medesimi all'organico delle facoltà interessate.

Art. 21

La presente legge entra in vigore il giorno successivo a quello della sua pubblicazione nella *Gazzetta Ufficiale* della Repubblica Italiana.

La presente legge, munita del sigillo dello Stato, sarà inserita nella Raccolta

ufficiale delle leggi e dei decreti della Repubblica Italiana. È fatto obbligo a chiunque spetti di osservarla e di farla osservare come legge dello Stato.

Data a Roma, addì 9 dicembre 1985.

COSSIGA

CRAXI, *Presidente del Consiglio dei Ministri*

Visto, *il Guardasigilli*: MARTINAZZOLI

NOTE

Nota all'art. 2:

Il testo dell'art. 5 del DPR n. 382/1980, come modificato dalla legge qui pubblicata, è il seguente:

«Art. 5. (*Norme particolari per l'assegnazione dei contingenti di posti*). — Nell'assegnazione dei posti di professore ordinario da mettere biennialmente a concorso, il ministro della Pubblica Istruzione deve tenere conto, anche in deroga ai criteri programmatici stabiliti nel piano formulato ai sensi del precedente art. 2 e nel limite del 20 per cento dei posti da assegnare, delle eventuali richieste avanzate, per le discipline ricoperte, da professori associati che abbiano maturato nove anni di insegnamento in qualità di professore incaricato nella stessa disciplina o gruppi di discipline. Tali richieste, presentate alle facoltà, devono essere inoltrate unitamente alle richieste delle facoltà.

Se le richieste sono in numero superiore, i posti sono concessi, sino alla copertura della percentuale indicata, secondo una graduatoria formulata in base ai criteri stabiliti in precedenza dal ministro della Pubblica Istruzione, sentito il parere del Consiglio universitario nazionale.

Il ministro della Pubblica Istruzione, su parere del Consiglio universitario nazionale, assegna i posti all'organico delle facoltà cui appartengono i richiedenti, nei limiti del 20 per cento di quelli da attribuire *nel complesso* in base ai criteri di programmazione».

Nota all'art. 3:

Il testo dell'art. 11 del DPR n. 382/1980, come modificato dalla presente legge, è il seguente:

«Art. 11. (*Tempo pieno e tempo definito*). — L'impegno dei professori ordinari è a tempo pieno o a tempo definito.

Ciascun professore può optare tra il regime a tempo pieno ed il regime a tempo definito. La scelta va esercitata con domanda da presentare al rettore almeno sei mesi prima dell'inizio di ogni anno accademico. Essa obbliga al rispetto dell'impegno assunto per almeno un biennio.

L'opzione può essere esercitata non oltre l'inizio del biennio precedente il collocamento fuori ruolo di cui al successivo articolo 19, salvo che in sede di prima applicazione del presente decreto.

La predetta limitazione non si applica allorché dal regime di impegno a tempo pieno si opta per quello a tempo definito.

Il regime d'impegno a tempo definito:

a) è incompatibile con le funzioni di rettore, preside, membro elettivo del consiglio di amministrazione, direttore di dipartimento e direttore dei corsi di dottorato di ricerca;

b) è compatibile con lo svolgimento di attività professionali e di attività di consulenza anche continuativa esterne e con l'assunzione di incarichi retribuiti ma è incompatibile con l'esercizio del commercio e dell'industria.

Il regime a tempo pieno:

a) è incompatibile con lo svolgimento di qualsiasi attività professionale e di consulenza esterna e con l'assunzione di qualsiasi incarico retribuito e con l'esercizio del commercio e dell'industria; sono fatte salve le perizie giudiziarie e la partecipazione ad organi di consulenza tecnico-scientifica dello Stato, degli enti pubblici territoriali e degli enti di ricerca;

b) è compatibile con lo svolgimento di attività scientifiche e pubblicistiche, espletate al di fuori di compiti istituzionali, *nonché con lo svolgimento di attività didattiche, comprese quelle di partecipazione a corsi di aggiornamento professionale, di istruzione permanente e ricorrente svolte in concorso con enti pubblici*, purché tali attività non corrispondano ad alcun esercizio professionale;

c) dà titolo preferenziale per la partecipazione alle attività relative alle consulenze o ricerche affidate alle università con convenzioni o contratti da altre amministrazioni pubbliche, da enti o privati, compatibilmente con le specifiche esigenze del committente e della natura della commessa.

I nominativi dei professori ordinari che hanno optato per il tempo pieno vengono comunicati, a cura del rettore, all'ordine professionale al cui albo i professori risultino iscritti al fine della loro inclusione in un elenco speciale».

Nota all'art. 4:

Il testo dell'art. 12 del DPR n. 382/1980, come modificato dalla presente legge, è il seguente:

«Art. 12. (*Direzione di istituti e laboratori extrauniversitari di ricerca*). — Con decreto del ministro della Pubblica Istruzione, su conforme parere del rettore e dei consigli delle facoltà interessate, i professori ordinari, straordinari ed associati possono essere autorizzati a dirigere istituti e laboratori e centri del Consiglio nazionale delle ricerche o istituti ed enti di ricerca a carattere nazionale o regionale.

I professori di ruolo possono essere collocati a domanda in aspettativa per la direzione di istituti e laboratori extrauniversitari di ricerca nazionali e internazionali.

I professori chiamati a dirigere istituti o laboratori del Consiglio nazionale delle ricerche e di altri enti pubblici di ricerca possono essere collocati in aspettativa con assegni.

L'aspettativa è concessa con decreto

del ministro della Pubblica Istruzione, su parere del Consiglio universitario nazionale, che considererà le caratteristiche e le dimensioni dell'istituto o laboratorio nonché l'impegno che la funzione direttiva richiede.

Durante il periodo dell'aspettativa ai professori ordinari competono eventualmente le indennità a carico degli enti o istituti di ricerca ed eventualmente la retribuzione ove l'aspettativa sia senza assegni.

Il periodo dell'aspettativa è utile ai fini della progressione della carriera, ivi compreso il conseguimento dell'ordinariato e ai fini del trattamento di previdenza e di quiescenza secondo le disposizioni vigenti.

Ai professori collocati in aspettativa è garantita, con le modalità di cui al quinto comma del successivo art. 13, la possibilità di svolgere, presso l'Università in cui sono titolari, cicli di conferenze, attività seminariali e attività di ricerca, anche applicativa. Si applica nei loro confronti, per la partecipazione agli organi universitari cui hanno titolo, la previsione di cui ai commi terzo e quarto dell'art. 14 della legge 18 marzo 1958, n. 311.

La direzione dei centri del Consiglio nazionale delle ricerche e dell'Istituto nazionale di fisica nucleare operanti presso le università può essere affidata ai professori di ruolo come parte delle loro attività di ricerca e senza limitazione delle loro funzioni universitarie. Essa è rinnovabile con il rinnovo del contratto con il Consiglio nazionale delle ricerche e con l'Istituto nazionale di fisica nucleare.

Le disposizioni di cui al precedente comma si applicano anche con riferimento alla direzione di centri di ricerca costituiti presso le università per contratto o per convenzione con altri enti pubblici che non abbiano la natura di enti pubblici economici».

Nota all'art. 5:

Il testo dell'art. 13 del DPR n. 382/1980, come modificato dalla presente legge, è il seguente:

«Art. 13. (Aspettativa obbligatoria per situazioni di incompatibilità). — Ferme restando le disposizioni vigenti in materia di divieto di cumulo dell'ufficio di professore con altri impieghi pubblici o privati, il professore ordinario è collocato d'ufficio in aspettativa per la durata della carica, del mandato o dell'ufficio nei seguenti casi:

1) elezione al Parlamento nazionale od europeo;

2) nomina alla carica di Presidente del Consiglio dei ministri, di ministro o di sottosegretario di Stato;

3) nomina a componente delle istituzioni delle Comunità europee;

4) nomina a presidente o vice presidente del Consiglio nazionale dell'economia e del lavoro;

5) nomina a presidente o componente della giunta regionale e a presidente del consiglio regionale;

6) nomina a presidente della giunta provinciale;

7) nomina a sindaco del comune capoluogo di provincia;

8) nomina alle cariche di presidente, di amministratore delegato di enti pubblici a carattere nazionale, interregionale o regionale, di enti pubblici economici, di società a partecipazione pubblica, anche a fini di lucro. Restano in ogni caso escluse le cariche comunque direttive di enti a carattere prevalentemente culturale o scientifico e la presidenza, sempre che non remunerata, di case editrici di pubblicazioni a carattere scientifico;

9) nomina a direttore, condirettore e vice direttore di giornale quotidiano o a posizione corrispondente del settore dell'informazione radio-televisiva;

10) nomina a presidente o segretario nazionale di partiti rappresentati in Parlamento;

11) nomine ad incarichi dirigenziali di cui all'art. 16 del decreto del Presidente della Repubblica 30 giugno 1972, n. 748, o comunque previsti da altre leggi presso le amministrazioni dello Stato, le pubbliche amministrazioni o enti pubblici economici.

Hanno diritto a richiedere una limitazione dell'attività didattica i professori di ruolo che ricoprono la carica di rettore, pro-rettore, preside di facoltà e direttori di dipartimento, di presidente di consiglio di corso di laurea, di componente del Consiglio universitario nazionale. La limitazione è concessa con provvedimento del ministro della Pubblica Istruzione e non dispensa dall'obbligo di svolgere il corso ufficiale.

Il professore che venga a trovarsi in una delle situazioni di incompatibilità di cui ai precedenti commi deve darne comunicazione, all'atto della nomina, al rettore, che adotta il provvedimento di collocamento in aspettativa per la durata della carica del mandato o dell'ufficio. Nel periodo dell'aspettativa è corrisposto il trattamento economico previsto dalle norme vigenti per gli impiegati civili dello Stato che versano in una delle situazioni indicate nel primo comma. È fatto salvo il disposto dell'art. 47, secondo comma, della legge 24 aprile 1980, n. 146. In mancanza di tali disposizioni l'aspettativa è senza assegni.

Qualora l'incarico per il quale è prevista l'aspettativa senza assegni non comporti, da parte dell'ente, istituto o società, la corresponsione di una indennità di carica si applicano, a far tempo dal momento in cui è cominciata a decorrere l'aspettativa, le disposizioni di cui alla legge 12 dicembre 1966, n. 1078. Qualora si tratti degli incarichi previsti ai numeri 10), 11) e 12) del presente articolo, gli oneri di cui al numero 3) dell'articolo 3 della citata legge 12 dicembre 1966, n. 1078, sono a carico dell'ente, istituto o società.

Il periodo dell'aspettativa, anche quando questo ultimo sia senza assegni, è utile ai fini della progressione nella carriera, del trattamento di quiescenza e di previdenza secondo le norme vigenti, nonché della maturazione dello straordinario ai sensi del precedente art. 6. *I professori collocati in aspettativa conservano il titolo a partecipare agli organi universitari cui appartengono, con le modalità previste dall'art. 14, terzo e quarto comma, della legge 18 marzo 1958, n. 311; essi mantengono il solo*

elettorato attivo per la formazione delle commissioni di concorso e per l'elezione delle cariche accademiche previste dal precedente secondo comma ed hanno la possibilità di svolgere, nel quadro dell'attività didattica programmata dal consiglio di corso di laurea, di dottorato di ricerca, delle scuole di specializzazione e delle scuole a fini speciali, cicli di conferenze e di lezioni ed attività seminariali anche nell'ambito dei corsi ufficiali di insegnamento, d'intesa con il titolare del corso, del quale è comunque loro preclusa la titolarità. È garantita loro, altresì, la possibilità di svolgere attività di ricerca anche applicativa, con modalità da determinare d'intesa tra il professore ed il consiglio di facoltà e sentito il consiglio di istituto o di dipartimento, ove istituito, e di accedere ai fondi per la ricerca scientifica. Per quanto concerne l'esclusione della possibilità di far parte delle commissioni di concorso sono fatte salve le situazioni di incompatibilità che si verificano successivamente alla nomina dei componenti delle commissioni.

Il presente articolo si applica anche ai professori collocati fuori ruolo per limiti di età».

Nota all'art. 7:

L'art. 28 del DPR n. 382/1980 riguarda: «Contratti per l'assunzione di lettori».

Il testo dell'art. 24 della legge 24 febbraio 1967, n. 62, concernente: «Istituzione di nuove cattedre universitarie, di nuovi posti di assistente universitario, e nuova disciplina degli incarichi di insegnamento universitario e degli assistenti volontari», è il seguente:

«Art. 24. — In esecuzione di accordi culturali, debitamente ratificati, possono essere conferiti a cittadini stranieri incarichi annuali, rinnovabili, negli anni successivi, in deroga a quanto disposto dall'ultimo comma dell'articolo 13 della legge 18 marzo 1958, n. 349, in corrispondenza di posti di lettore di ruolo.

L'incarico è conferito con decreto rettorale, previa deliberazione della facoltà o scuola, su proposta del professore ufficiale della materia che sceglie tra una terna designata dalle competenti autorità del paese di origine.

La documentazione di rito è sostituita da dichiarazioni delle competenti autorità diplomatiche attestanti che il prescelto è in possesso di tutti i requisiti, compreso il titolo di studio, richiesti per l'ufficio di lettore nella università del paese di provenienza.

Con le stesse modalità di cui ai precedenti commi, sempre in esecuzione di accordi culturali debitamente ratificati, possono essere conferiti a cittadini stranieri speciali incarichi di lettore di lingua e di lingua e letteratura straniera anche in aggiunta ai posti di lettore di ruolo. Il conferimento dell'incarico è subordinato alla autorizzazione del ministro della Pubblica Istruzione.

Il numero di tali incarichi viene determinato in base a quanto stabilito, a titolo di reciprocità, in applicazione dei rispettivi accordi culturali e nel limite di lire 100 milioni per ciascuno degli anni finanziari dal 1967 al 1970.

Ai lettori nominati ai sensi del presente articolo, è corrisposto un assegno pari allo stipendio iniziale dell'assistente universitario incaricato, salvo quanto diversamente possa essere disposto a seguito di eventuale proposta che la commissione mista prevista dall'accordo culturale con il paese di origine abbia a sottoporre ai due governi».

Nota all'art. 8:

Il testo dell'art. 37 del DPR n. 382/1980, come modificato dalla presente legge, è il seguente:

«Art. 37. (*Inquadramento dei professori associati*). — Il personale che consegue il primo giudizio di idoneità è inquadrato nella seconda fascia dei professori universitari a decorrere dalla data di entrata in vigore del presente decreto agli effetti giuridici ed ai fini economici da quella della effettiva assunzione in servizio, salvo il successivo inquadramento definitivo per effetto dei riconoscimenti di servizio ai sensi del successivo art. 103.

Nel caso di cumulo di più stipendi viene preso in considerazione ai fini del precedente comma, quello tra essi più favorevole.

A coloro che superano il giudizio di idoneità a professore associato e che sono esonerati ai sensi dell'art. 111 dal giudizio di conferma è attribuita la classe di stipendio successiva a quella iniziale prevista per i professori associati».

Nota all'art. 9:

L'art. 50 del DPR n. 382/1980 riguarda: «Inquadramento nella fascia dei professori associati».

Nota all'art. 10:

L'art. 51 del DPR n. 382/1980 riguarda: «Giudizio di idoneità».

Nota all'art. 11:

L'art. 53 del DPR n. 382/1980 riguarda: «Modalità degli inquadramenti». Il testo dell'articolo unico della legge 6 ottobre 1982, n. 725, che ha modificato l'undicesimo comma del predetto art. 53, è il seguente:

«Il disposto dall'art. 53, undicesimo comma, del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, per la parte relativa alla decorrenza degli inquadramenti, con decreto del ministro della Pubblica Istruzione, dal 1° novembre di ciascun anno accademico, non si applica a coloro che in prima tornata abbiano conseguito i giudizi di idoneità a professore associato.

I professori associati che si trovino nella situazione prevista nel comma precedente sono inquadrati in ruolo in corso d'anno, a decorrere dalla data di delibera della facoltà interessata.

Per tutti i professori di ruolo, ordinari e associati, di prima nomina, l'opzione fra il regime a tempo pieno e a tempo definito di cui all'art. 11 del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, è esercitata all'atto della domanda di chiamata o di inquadramento».

Il primo comma dell'art. 37 del DPR n. 382/1980 è riportato nella nota all'art. 8.

Nota all'art. 12:

Il testo dell'art. 91 del DPR n. 382/1980, come modificato dalla presente legge, è il seguente:

«Art. 91. (*Collaborazione interuniversitaria*). — Per le finalità di cui ai precedenti articoli 65 e 90 possono essere altresì costituiti, tramite convenzioni tra le università interessate, centri di ricerca o centri di servizi interuniversitari, rispettivamente quali strumenti di collaborazione scientifica tra docenti di università diverse o quali sedi di servizi scientifici utilizzati da più università.

In particolare, i centri possono collegare università della stessa città, della stessa regione o di regioni finitime, ovvero costituire sede di cooperazioni scientifiche nazionali anche ai fini dei progetti di ricerca finanziati con il 40 per cento dello stanziamento di cui al primo comma dell'art. 89.

Le norme relative al funzionamento ed alla gestione dei centri sono determinate in analogia con quanto previsto nei precedenti articoli nella convenzione di cui al primo comma. Ogni università può disporre l'assegnazione presso i centri di personale docente per non oltre tre anni in un decennio, sentite le facoltà interessate, e di personale amministrativo, tecnico, operaio ed ausiliario, sentita la commissione di cui all'art. 5 della legge 25 ottobre 1977, n. 808.

Sono consentite convenzioni tra università italiane e università di paesi stranieri per attività didattiche scientifiche integrate e per programmi integrati di studio degli studenti, nonché per esperienze nell'uso di apparati tecnico-scientifici di particolare complessità.

Le convenzioni di cui al precedente comma, deliberate dal consiglio di amministrazione dell'ateneo su parere conforme del senato accademico, sono autorizzate dal ministro della Pubblica Istruzione, con proprio decreto, sulla base di criteri definiti con apposito decreto emanato dallo stesso ministro della Pubblica Istruzione, di concerto con il ministro degli Affari Esteri ed il ministro del Tesoro. Il decreto di autorizzazione indicherà altresì l'entità del relativo finanziamento posto a carico dell'ordinario stanziamento di bilancio dello stato di previsione della spesa del Ministero della pubblica istruzione.

Sono a carico dell'università di appartenenza le spese e l'organizzazione per la partecipazione di professori universitari in rappresentanza delle università italiane in organismi internazionali che perseguono le finalità di cui al precedente quarto comma, secondo modalità da stabilire con apposito decreto presidenziale.

I consorzi interuniversitari costituiti tra le università italiane per il perseguimento di finalità istituzionali comuni alle università consorziate sono finanziati in via ordinaria con fondi di pertinenza di ciascuna università interessata, con le modalità di erogazione, alle quali il Ministero della pubblica istruzione si attiene, stabilite nelle convenzioni stipulate tra le stesse università.

Nota all'art. 15:

Il testo dell'art. 109 del DPR n. 382/1980, come modificato dalla presente legge, è il seguente:

«Art. 109. (*Norme transitorie su trasferimenti e sulle nomine dei vincitori di concorso a posti di professore ordinario*). — Le limitazioni di cui al precedente art. 8 non si applicano ai trasferimenti disposti per l'anno accademico 1980-81. Non si applicano altresì nella prima attuazione del presente provvedimento ai vincitori di concorsi banditi o espletati precedentemente alla sua entrata in vigore nonché per la destinazione ai corsi di laurea di nuova istituzione. Nella prima applicazione del presente decreto, al fine di assicurare il mantenimento del loro attuale livello di funzionamento delle facoltà presso le quali nelle more di svolgimento di un concorso si sia reso disponibile un posto di professore di ruolo possono avvalersi dei risultati del medesimo per chiamare un vincitore non chiamato dalle facoltà che hanno richiesto i concorsi.

Le disposizioni di cui al precedente comma non si applicano ai concorsi per docente universitario di prima e seconda fascia banditi in data successiva all'entrata in vigore del presente decreto».

Nota all'art. 16:

Il testo dell'art. 110 del DPR n. 382/1980, come modificato dalla presente legge, è il seguente:

«Art. 110. (*Collocamento a riposo anticipato dei professori ordinari*). — Ai professori ordinari in servizio alla data dell'11 marzo 1980, data di entrata in vigore della legge 21 febbraio 1980, n. 28, e a quelli nominati in ruolo a seguito di concorsi già banditi alla medesima data si applicano le norme già vigenti per il collocamento fuori ruolo all'inizio dell'anno accademico successivo e per il collocamento a riposo, salvo che essi non chiedano di anticipare il collocamento fuori ruolo al compimento del sessantacinquesimo anno di età e quello a riposo al compimento dei cinque anni dal predetto collocamento fuori ruolo. Il collocamento fuori ruolo e quello a riposo anticipato sono disposti senza pregiudizio alcuno ai fini economici e previdenziali.

L'anticipato collocamento fuori ruolo può essere richiesto anche dopo il compimento del sessantacinquesimo anno di età e fino al settantesimo».

Nota all'art. 17:

Il testo dell'art. 120 del DPR n. 382/1980, come modificato dalla presente legge, è il seguente:

«Art. 120. (*Passaggio ad altre amministrazioni*). — Coloro che hanno titolo a presentare domanda per l'inquadramento nel ruolo dei professori associati o in quello dei ricercatori universitari, e che non superino o che non intendano sostenere il giudizio di idoneità, possono chiedere il passaggio ad altre amministrazioni pubbliche eccetto gli enti pubblici di ricerca, da individuare secondo un criterio di coerenza con la professionalità acquisita nell'università.

Espletate le procedure relative ai giudizi di idoneità, il Ministero della pubblica Istruzione con proprio decreto, da pubblicare nella *Gazzetta Ufficiale*, stabilisce un termine di sessanta giorni dalla data della pubblicazione, entro cui gli aspiranti al passaggio debbono presentare la domanda relativa, con l'indicazione anche delle amministrazioni pubbliche alle quali preferiscono essere destinati. La domanda deve essere corredata dalla documentazione che comprovì la preparazione acquisita nell'università e l'anzianità di servizio.

Il ministro della Pubblica Istruzione, con decreto da emanare d'intesa con la Presidenza del Consiglio dei ministri e con i responsabili delle amministrazioni interessate, determinerà i contingenti relativi ai passaggi effettuabili per ciascuna amministrazione. I contingenti sono fissati anche in soprannumero rispetto alle dotazioni organiche dei ruoli delle rispettive amministrazioni interessate, in modo che comprendano complessivamente un numero di posti pari a quello degli aspiranti.

Il passaggio avviene previo giudizio po-

sitivo di apposita commissione costituita presso l'amministrazione interessata e formata da quattro membri appartenenti all'amministrazione e di un professore universitario ordinario che la presiede. Il giudizio accerterà la coerenza della preparazione del candidato con il lavoro da svolgere e i rapporti di equipollenza con il posto cui si riferisce il passaggio, tenuto conto dell'anzianità di servizio, la quale determina anche l'ordine per l'inquadramento nel ruolo. Il possesso dell'abilitazione all'insegnamento nella scuola equivale all'accertamento della coerenza ai fini del passaggio alla corrispondente amministrazione.

Le procedure di cui ai commi secondo, terzo, quarto e quinto devono essere espletate entro nove mesi dalla data di presentazione della domanda di cui al secondo comma, e sino a tale termine gli interessati sono mantenuti in servizio nella qualifica e nella sede di appartenenza. Fino al momento dell'effettivo inquadramento nell'amministrazione pubblica interessata continuerà ad essere corrisposto il trattamento economico in godimento».

Nota all'art. 18, primo comma:

Il testo vigente dell'art. 3 del DPR n. 371/1982, recante: «Regolamento per l'amministrazione e la contabilità generale delle università e degli istituti di istruzione universitaria», è il seguente:

«Art. 3 — *Integrità e universalità del bilancio.* — Tutte le entrate e tutte le spese debbono essere iscritte in bilancio nel loro importo integrale senza alcuna riduzione per effetto di correlative spese o entrate.

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

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

Nota all'art. 19:

Vedere precedente nota all'art. 18, comma primo.



UNIVERSITAS QUADERNI

EDIUN COOPERGION - ROMA

UNIVERSITAS QUADERNI

1

EDIUN COOPERGION - ROMA

DE ANTONIIS / FARRI / LAVROFF
LIVI / MALESANI / MARCHISIO
NUFFIC / PALLA / QUAGLIA / WANDIRA

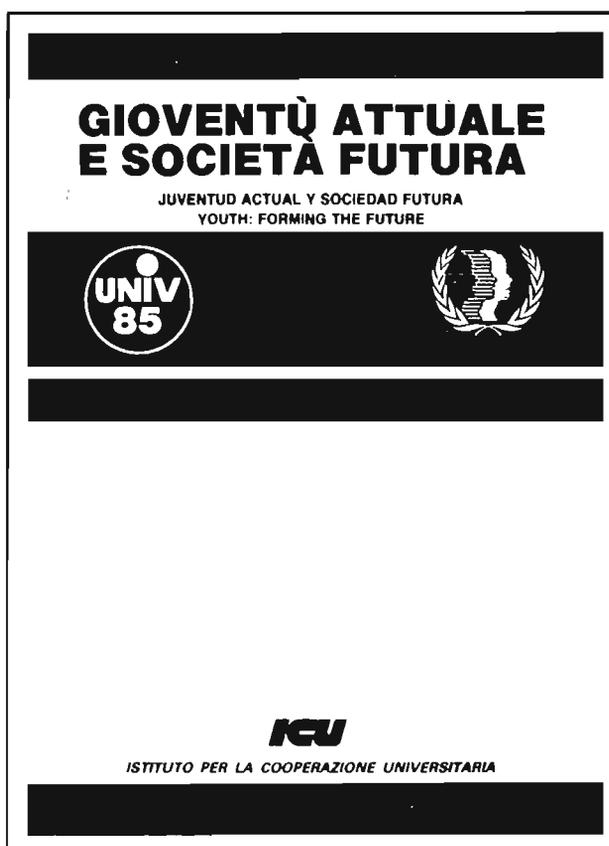
LA COOPERAZIONE UNIVERSITARIA
CON I PAESI IN VIA DI SVILUPPO

Un contributo critico alla riflessione
sui problemi attuali del mondo universitario
elaborato da docenti e studiosi italiani e stranieri
in agili monografie

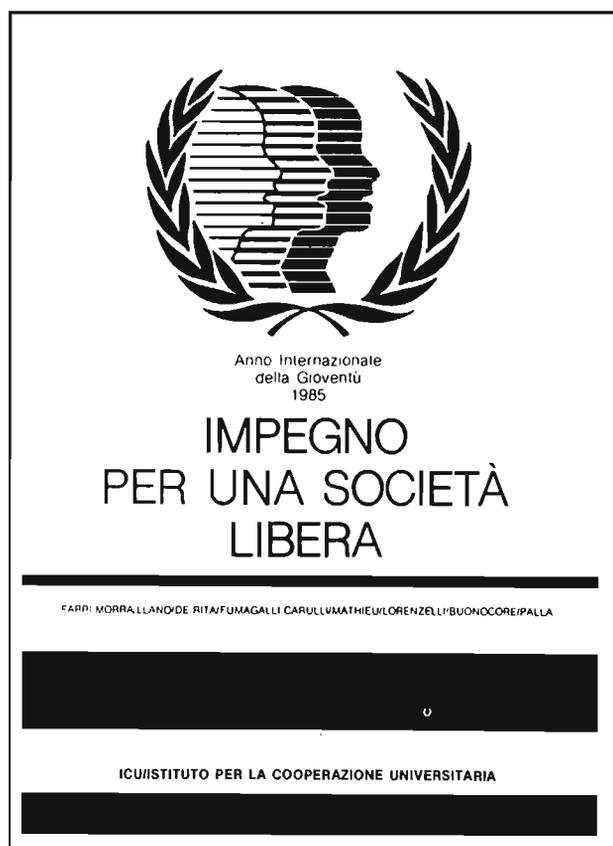
Il Quaderno N. 1 può essere richiesto con versamento di lire 10.000
sul c/c postale n. 47386008 intestato alla EDIUN Coopergion s.r.l.
Via Atto Tigri, 5 - 00197 Roma.

«... con quale bagaglio di forza interiore oltre che di nozioni; con quanta capacità di giudizio oltre che di argomenti; con quanta verità di esempi oltre che di affastellate immagini; con quanto di tutto questo e, certamente, con quant'altro di più necessario, le nuove generazioni si accingono ad occupare gli spazi che il prossimo millennio ha loro riservato?»

Due contributi significativi all'Anno Internazionale della Gioventù 1985



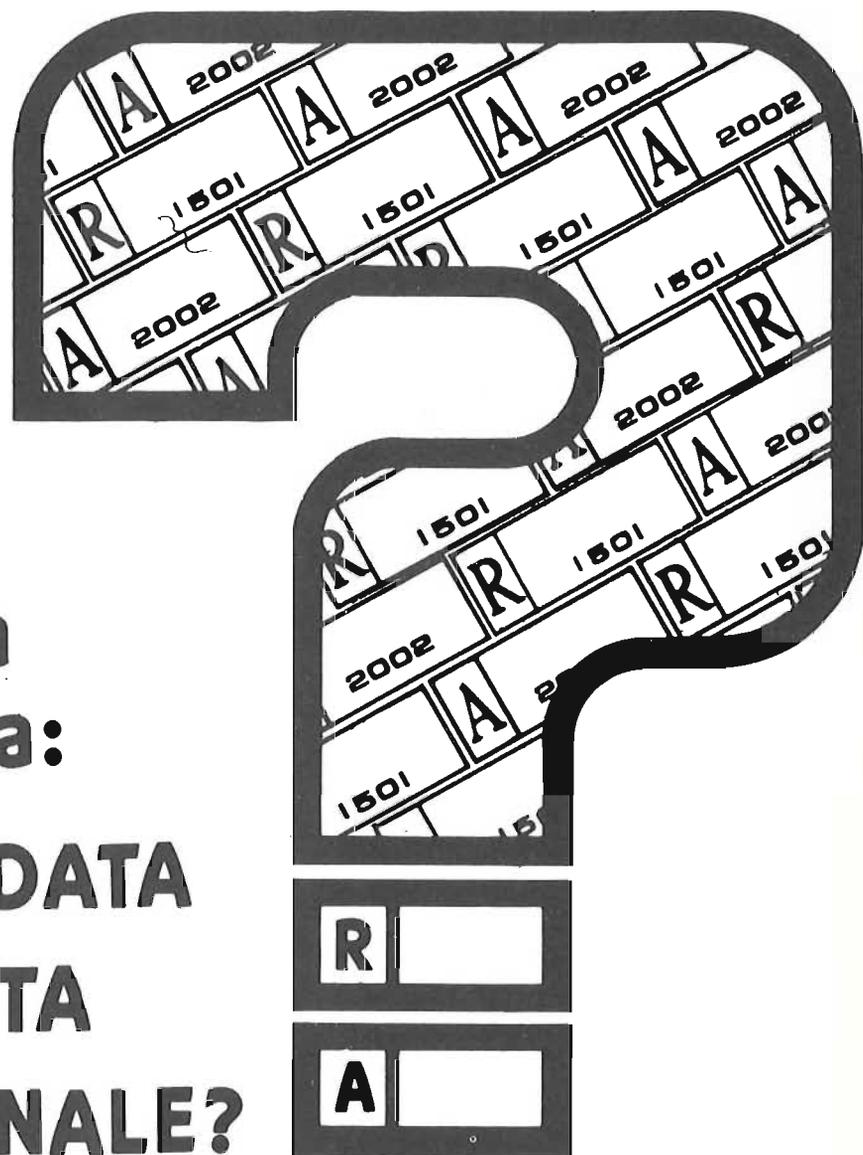
Gioventù attuale e società futura
pag. 150, lire 10.000



Impegno per una società libera
pag. 88, lire 5.000

I due volumi possono essere richiesti anche separatamente alla EDIUN Coopergion s.r.l.,
Via Atto Tigrì 5, 00197 Roma, con versamento sul c/c postale n° 47386008.

SEI INFORMATO SUI SERVIZI CHE LE POSTE TI OFFRONO?



**conosci
la differenza
che passa tra:
RACCOMANDATA
E ASSICURATA
CONVENZIONALE?**

Con la **RACCOMANDATA** l'Amministrazione rilascia una ricevuta che attesta l'avvenuta impostazione e ritira, all'atto della consegna, firma di ricevimento dal destinatario.



Con l'**ASSICURATA** **convenzionale**, di valore dichiarato fino al Lire 10.000, l'Amministrazione dà un servizio in più: registra l'invio in tutte le fasi del trasporto e non impone particolari modalità di confezionamento.

... Assicurati la Sicurezza!

I FRATELLI PALOMBI EDITORI
TRA PREZIOSISIMI CULTURALI
E ATTUALITÀ



La 382 ha il ruolo di protagonista nel dibattito a più voci che occupa tutto lo spazio de Il trimestre; ma (ed è questa l'originalità della rivisitazione compiuta all'interno della rubrica) senza che gli autori sfiorino gli opposti toni di una polemica denigratoria o di una ottimistica esaltazione. Dai commenti al margine sulle trasformazioni positive, i nodi da sciogliere, gli impulsi comunque attivati nel corso dell'ultimo quinquennio risalta, semmai, l'indiscutibile ruolo della legge come tappa miliare nel panorama legislativo italiano.

Sono alcuni protagonisti della vita accademica ad affrontare, sul versante propriamente tecnico, lo stato d'attuazione della normativa, sottolineandone i punti di forza e le lacune da colmare, in rapporto alle diverse componenti strutturali: il corpo docente, i dipartimenti e la sperimentazione organizzativa e didattica, la ricerca scientifica, il dottorato, la gestione dell'azienda-università, le relazioni internazionali.

Concludono la rubrica le rievocazioni personali e le valutazioni di tre dei più autorevoli testimoni della formulazione e del varo della legge: gli ex ministri della Pubblica Istruzione on. Sarti, Pedini e Valitutti.

Su di un punto comunque tutti gli interlocutori convergono: l'iter della trasformazione non è ancora concluso. È già tempo di «riformare la riforma» ed è proprio l'università, come afferma uno di essi, «che può fornire al legislatore indicazioni preziose anziché attenderne da lui».

L'indagine statistica presentata da Alberto Niccoli in Note italiane sui parametri d'efficienza della didattica universitaria punta anche, tra l'altro, a fornire chiarimenti e ipotesi di lavoro sui motivi di un riscontrato progressivo deterioramento. E mentre da più parti viene verificato — pur senza generalizzare — lo slogan «piccolo è bello», sorge spontaneo un duplice interrogativo: come arrestare il trend negativo? Perché non prendere come moduli paradigmatici di ulteriori innovazioni proprio le micro- e medio-strutture, che si sono rivelate le più funzionali? Ma oltre che da un miglioramento dei livelli qualitativi, e da una più razionale valorizzazione delle risorse umane, il progresso dell'università dipenderà, in qualche misura, anche dai mezzi disponibili. Ed è proprio in tema di strumenti utilizzabili dagli atenei che si situa un'indagine statistica sulla presenza nelle università di mezzi di calcolo impiegati ai fini amministrativi e didattici. Il quadro prospettato rimanda ad una delle tante questioni aperte: un'introduzione capillare ed efficace delle tecnologie (più o meno sofisticate) al servizio dell'apprendimento, della ricerca, dell'organizzazione.

In Dimensione mondo Julio Villanueva ci presenta la situazione dell'università spagnola che, dopo un lungo periodo di malessere, è chiamata a reagire con maggiore incisività — svincolandosi da un passato troppo condizionante — alla sfida delle esigenze attuali della società; e da altri angoli della rivista emergono spunti e «variazioni» sul tema degli scambi internazionali con una cronaca e un commento sull'importante Colloquio Internazionale di Trieste sulla cooperazione universitaria con i PVS.