UNIVERSITAS

STUDI E DOCUMENTAZIONE DI VITA UNIVERSITARIA

28
Anno IX
aprile-giugno 1988
Fratelli Palombi Editori

Presente e futuro del diritto allo studio
Covatta / Ciliberto / Simoncini /
Esperienze italiane ed europee

Italia 1960-86. L'università cambia
Guido Mario Rey

Il Consorzio Interuniversitario per la Fisica della Materia
Carlo Rizzuto

Le università fiamminghe e la cooperazione
Guy Rayee

La Svezia ha bisogno di ingegneri
Rapporto OCSE sull'istruzione superiore
Università e Mezzogiorno

RIVISTA TRIMESTRALE - SPEDIZIONE IN ABB. POSTALE GRUPPO IV - 70% - ISSN 0393-2702

Periodico associato all'Uspi
Unione stampa periodica Italiana

Comitato scientifico

Vincenzo CAPPELLETTI
Direttore Generale dell'Istituto dell'Enciclopedia Italiana

Paolo FASELLA
Direttore Generale per gli affari scientifici, la ricerca e lo sviluppo della Commissione delle Comunità Europee

Domenico FAZIO
Direttore Generale dell'Istruzione Universitaria del Ministero della Pubblica Istruzione

Luigi FRATI
Vice Presidente del Consiglio Universitario Nazionale

William B. FRETTER
Vice-President della University of California, Berkeley

Francesco GABRIELI
Presidente dell'Accademia Nazionale dei Lincei

Mario POMILIO
per la commissione del Parlamento Europeo per i problemi della cultura, gioventù, educazione, sport, informazione

Carmine Alfredo ROMANZI
Presidente della Conferenza Permanente dei Rettori delle Università europee (CRE)

Luigi ROSSI BERNARDI
Presidente del Consiglio Nazionale delle Ricerche

Gian Tommaso SCARASCIA MUGNOZZA
Presidente della Conferenza Permanente dei Rettori delle Università italiane

Giovanni SPADOLINI
per l'Istituto Universitario Europeo di Firenze

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

Il 20 marzo 1988 è mancato Eberhard Böning, Segretario di Stato del Ministero Federale per l'Istruzione e la Scienza della Repubblica Federale Tedesca, membro del Comitato scientifico di *Universitas*.

Nato a Wickrath (Renania) il 22 giugno 1929, dopo aver completato gli studi di Giurisprudenza, si dedicò completamente ai settori dell'istruzione superiore e della ricerca, ricoprendo cariche politiche in seno alla Conferenza dei Rettori delle Università Tedesche, alla Conferenza Permanente dei Ministri della Pubblica Istruzione dei Länder, al Ministero Federale della Ricerca Scientifica e a quello dell'Istruzione e della Scienza.

Nel dare con vivo rimpianto tale notizia, ricordiamo che sul numero 5 di *Universitas* è stato pubblicato il testo del discorso tenuto da Böning il 14 giugno 1982 alla Conferenza dei Rettori Italiani sul tema «Le università tedesche negli anni Ottanta».

Direttore responsabile
Pier Giovanni Palla

Comitato di redazione
Sabina Addamiano, Giovanni D'Addona, Roberto De Antoniis, Giuseppe De Lucia Lumeno, Emanuele Lombardi, Maria Luisa Marino, Fabio Matarazzo, Umberto Massimo Miozzi, Lorenzo Revojera

Segretaria di redazione
Isabella Ceccarini

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

Tariffe pubblicitarie

Pagina intera (cm. 17,5 × 24)	L. 800.000
1/2 pagina (cm. 8,7 × 24 o 17,5 × 12)	L. 400.000
1/4 pagina (cm. 8,7 × 12 o 17,5 × 6)	L. 200.000

Gli importi sopraindicati sono al netto di IVA.
Il pagamento va effettuato dietro presentazione di fattura per ogni inserzione. La direzione della rivista si riserva di approvare testi pubblicitari e relative eventuali illustrazioni.

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

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

Abbonamento annuale (4 numeri):
Italia: L. 45.000 - estero: L. 75.000
Prezzo di un numero in Italia: L. 12.000
Prezzo di un numero all'estero: L. 20.000

Registrazione Tribunale di Roma n. 300 del 6 settembre 1982
già Tribunale di Bari n. 595 del2 novembre 1979

Iscrizione al Registro Nazionale della Stampa n. 1655

Articoli, lettere e fotografie anche se non pubblicati non si restituiscono
La rivista non assume responsabilità delle opinioni espresse dagli autori

UNIVERSITAS
STUDI E DOCUMENTAZIONE DI VITA UNIVERSITARIA
28
Anno IX
aprile-giugno 1988
Fratelli Palombi Editori

SOMMARIO

STORIA E IMMAGINI

L'Università di Pavia 2

IL TRIMESTRE / Presente e futuro del diritto allo studio

Soggetti istituzionali, politica dei servizi, politica del diritto allo studio
di Luigi Covatta 5

Leggi regionali e legge quadro
di Carlo Ciliberto 8

Diritto allo studio, diritto di imparare
di Andrea Simoncini 12

Cronache dall'Italia

Pavia / L'esperienza dei collegi
di Graziano Leonardelli 17

Camerino / Residenze e contesto urbano
di Ezio Mariani 18

Calabria / Una mensa pilota
di Moisè Chiodi 19

Urbino / Oasi di studio in una città d'arte
di Vincenzo Mosconi 21

Torino / L'importanza delle attività culturali
di Giampiero Leo 21

Milano IULM / Un'occasione mancata
di Lele Taborgna 22

Camerino / A lezione di orientamento
di Mario Giannella 23

Venezia / Gli studenti chiedono informazione
di Pierpaolo Luderin 24

Pisa / Un approccio dinamico
di Piero Paolicchi 25

Ferrara / Sulla scia degli Estensi
di Mario Rippa 26

Ristorazione universitaria nuovo stile
di Marco Conti 28

Un confronto con l'Europa

Regno Unito / Un sistema selettivo
di Elsa Bell 29

RFT-Francia/Affinità e relazioni
di Lucia Berta 31

abstract/résumé 36

NOTE ITALIANE

Italia 1960-86. L'università cambia
di Guido Mario Rey 37

Il Consorzio Interuniversitario per la Fisica della Materia
di Carlo Rizzuto 48

Notizie dal CUN 53

Di tutto un po'
a cura di Giancarlo Diluvio 56

Università e Mezzogiorno
a cura di Giuseppina Prayer 58

Galloni e Ruberti sull'università nel Sud 62

DIMENSIONE MONDO

La Svezia ha bisogno di ingegneri
di Asa Klevard e Christina Sternerup 63

L'istruzione superiore si trasforma
Rapporto OCSE 66

abstract/résumé 69

LA COOPERAZIONE UNIVERSITARIA

I problemi aperti dall'«esperienza Somalia»
di Pierluigi Malesani 70

Development cooperation and Flemish universities
by Guy Rayee 72

sintesi/résumé 77

«Vademecum de l'accueil universitaire» 78

IL DIBATTITO

Il senso del '68
di Franco Palmieri 79

CRONACHE CONGRESSUALI

Consiglio d'Europa/XI riunione della CC-PU
di Roberto De Antoniis 82

Università e formazione degli insegnanti
di Franco Bartucci 83

La dimensione europea dell'università
di Lino Venturelli 84

Prossimi corsi internazionali 85

ATTIVITÀ PARLAMENTARE E AMMINISTRATIVA/ DOCUMENTAZIONE

DPR 30/10/87 n. 582 - Legge 16/3/88 n. 90 86

Modificazioni agli statuti di istituzioni universitarie 86

BIBLIOTECA APERTA

LIBRI 88

RIVISTE 92

Le foto di questo numero illustrano l'Università di Pavia.

L'Università di Pavia

La solida e antica tradizione culturale di quella che era stata la capitale dei Longobardi, degli Ostrogoti e del Regno Italico fu, con ogni probabilità, uno dei motivi per cui nel 1361 l'imperatore Carlo IV, su richiesta di Galeazzo II Visconti fondò, proprio a Pavia, lo «Studium generale utriusque iuris tam canonici quam civilis, nec non philosophiae, medicinae et artium liberalium», con privilegi analoghi a quelli delle scuole di Bologna, Parigi e Montpellier.

È noto infatti che fin dall'epoca longobarda i giudici del «Palatium» si formavano a Pavia — divenuta sede del Tribunale centrale del Regno — e che, presso la cancelleria palatina, oltre alle norme giuridiche di tradizione orale erano conosciuti anche il diritto romano e quello di altri popoli. Da questa cancelleria infatti nel 643 venne emanato l'*Editto di Rotari* che rappresenta la prima codificazione scritta del diritto barbarico.

Nei primi decenni del secolo IX, Dungalo organizzava una scuola di carattere letterario, filosofico e teologico di grado elevato, che nell'825 Lotario rendeva ufficiale con un Editto in cui disponeva che affluissero a Pavia i giovani studiosi di Milano, Brescia, Lodi, Bergamo, Novara, Tortona, Acqui, Genova, Asti, Como. Ancora nel secolo XI, l'*Expositio ad librum papiensem* testimonia l'esistenza di un ambiente di giudici e giuristi particolarmente colti, il che induce a ritenere probabile, già per quest'epoca, l'esistenza di un centro superiore di studi giuridici.

In breve tempo lo Studio voluto da Galeazzo Visconti acquisiva grande fama: vi insegnavano maestri illustri tra cui Lorenzo Valla, letterato e filosofo, o Francesco Maria della Rovere, che tenne per più di dieci anni la cattedra di Teologia e in seguito salì al soglio pontificio col nome di Sisto IV. Affluivano a Pavia studenti provenienti da tutta Europa, in particolare alemanni, provenzali, francesi e spagnoli. La tradizione giuridica veniva consolidata da Giovanni Castiglioni, Baldo degli Ubaldi, Francesco Corti, Giasone del Maino ed Andrea Alciato mentre la medicina si affermava rapidamente con Alessandro Ghiringhelli, Nicola Cusano, Gerolamo Cardano (che fu anche matematico e propose la formula, detta cardanica, per la risoluzione delle equazioni cubiche), e Antonio della Torre anatomico veronese, che aveva insegnato filosofia a Padova.

Alla fine del Quattrocento l'Università ebbe finalmente una sede definitiva, di proprietà, grazie al dono di Ludovico il Moro che destinava allo Studio pavese una casa gotica affacciata su Strada Nuova e adiacente all'Ospedale S. Matteo.

Nel periodo della dominazione spagnola l'Università di Pavia continuò ad occupare un posto di rilievo con tre tipi di corsi: umanistico-filosifici di propedeutica generale, di Diritto civile e canonico e di Medicina. La presenza di maestri famosi teneva elevato il livello della scuola; l'anatomico Gaspare Aselli scopriva i vasi chiliferi, Gerolamo Saccheri le geometrie non euclidee. L'Università traeva inoltre giovamento dall'istituzione dei nuovi grandi collegi Borromeo e Ghislieri, che andavano ad aggiungersi a quelli già esistenti Castiglioni, Mariani, Griffi e Bossi.

Nel secondo Settecento il clima riformistico dell'Illuminismo fornì gli stimoli per un profondo rinnovamento e avviò un periodo di eccezionale fioritura. L'imperatrice Maria Teresa d'Austria e poi Giuseppe II curarono personalmente l'attuazione della riforma dell'Ateneo Pavese. Il progetto di riforma proponeva una rigorosa sele-

zione degli studenti mediante esami d'ammissione, una scelta dei docenti in base al loro effettivo valore, l'eliminazione delle cattedre superflue a vantaggio di una programmazione calibrata e infine l'adozione dell'insegnamento sperimentale; a tutto questo si affiancava la dotazione di moderni mezzi didattici e di ricerca e quindi la realizzazione delle strutture necessarie: biblioteca, musei e laboratori con le più aggiornate attrezzature. Nel 1774 la riforma era ormai avviata. Alle due antiche facoltà dei giuristi e dei medici furono sostituite le quattro facoltà di Filosofia, Giurisprudenza, Medicina e Teologia. Tutte queste trasformazioni implicarono anche l'adeguamento del vecchio edificio: l'architetto Giuseppe Piermarini trasformò la facciata in senso neoclassico, rinnovò i due cortili e realizzò nel corpo centrale dell'edificio — al piano superiore — una prestigiosa aula per le lauree e «per le pubbliche funzioni» (qui Ugo Foscolo tenne nel 1809 la sua famosa prolusione e nel 1927 l'aula venne a lui intitolata). Al Piermarini si affiancò in seguito Leopoldo Pollack che, oltre al Teatro di Anatomia e al Teatro di Fisica, compì il primo ampliamento degli edifici universitari con la realizzazione del cortile teologico sull'area di una parte del soppresso Monastero del Leano. Intanto vennero allestiti il Museo di Storia Naturale e il Museo Patologico e l'Orto Botanico fu sistemato nel giardino dei Lateranensi di Sant'Epifanio, istituti da ritenersi tra i più moderni dell'Europa del tempo.

La ricerca scientifica cominciava a dare risultati di soddisfazione: Lazzaro Spallanzani estendeva le sue ricerche dalle Scienze naturali alla Fisiologia comparata e alla Microbiologia; Mauro Rusconi sperimentava nuove strade nel campo della fecondazione artificiale; Valentino Brugnatelli iniziava gli studi di galvanoplastica e elettrochimica. Nel settore della Medicina Antonio Scarpa si pose come un innovatore e fu iniziatore della chirurgia moderna. Nel campo della Letteratura basta ricordare Vincenzo Monti e Ugo Foscolo e nel campo della Fisica Alessandro Volta che approfondì gli studi sull'elettricità atmosferica e sulla elettricità animale fino a giungere nell'anno 1800 alla fondamentale scoperta della pila. Al suo insegnamento si collegano, nell'Ottocento, Pietro Configliachi e Giuseppe Belli, mentre nel campo della Matematica si segnalano Giovanni Codazza e Antonio Bordoni, autore di opere di geodesia, idraulica, meccanica razionale, calcolo differenziale e integrale, geometria.

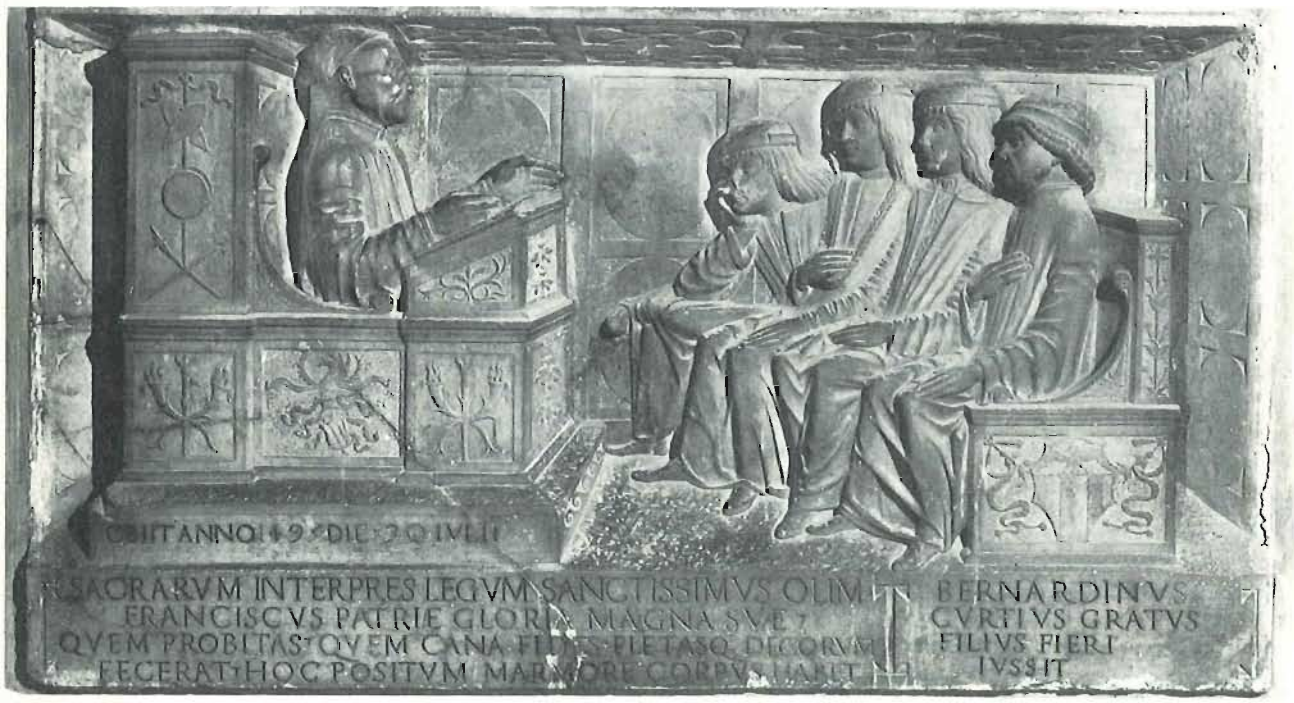
Pur avendo acquisito interamente — nei primi decenni del XIX secolo — il monastero di Leano, l'Università in rapida espansione necessitava di ulteriori ampliamenti e nella seconda metà dell'Ottocento acquistava Palazzo Botta, una delle più sontuose dimore della nobiltà locale, per collocarvi i propri Istituti Biologici.

A cavallo tra XIX e XX secolo era presente a Pavia una schiera di medici insigni tra cui Carlo Forlanini, inventore dello pneumotorace per la cura della tisi polmonare, e Camillo Golgi, premio Nobel per la Medicina nel 1906.

Nel 1951 l'Università riesce finalmente ad assicurarsi il bel complesso quattrocentesco dell'ex Ospedale San Matteo che, oltre ad essere legato alle vicende universitarie fin dal suo nascere, ne rappresentava per la contiguità fisica e le caratteristiche architettoniche l'ampliamento più naturale.

Il decentramento dell'attuale Policlinico rispetto alla città sarà lo stimolo per la collocazione degli Istituti universitari verso la zona Cravino. Infatti nel corso degli anni Trenta in questa area furono realizzati gli Istituti di Igiene, di Chimica e di Fisica e, in anni recenti, l'Ingegneria e la Genetica.

Sono attualmente iscritti nell'Università di Pavia 22.965 studenti, con un organico di 1419 fra docenti e ricercatori nelle Facoltà di Giurisprudenza, Scienze politiche, Economia e Commercio, Lettere e Filosofia, Medicina e Chirurgia, Scienze mat. fis. nat., Farmacia, Ingegneria e nella Scuola di Paleografia e Filologia musicale.



Monumento funebre di Francesco Corti (post 1495)

Presente e futuro del diritto allo studio

È tempo di costruire insieme. Dopo aver esaminato l'articolo di apertura, dal concreto taglio politico-progettuale che porta l'autorevole firma del sen. Luigi Covatta, il lettore potrà rendersi conto, leggendo gli interventi successivi, di quanto la questione del diritto allo studio sia complessa e multiforme. Soprattutto, la situazione è attualmente confusa per l'eterogeneità — talora al limite dell'incongruenza — delle singole realizzazioni.

Ecco allora emergere da più parti, e non solo dall'«addetto ai lavori» sen. Covatta, un auspicio, o meglio l'indicazione di una improrogabile necessità: quella di una legge quadro nazionale.

Lo ribadisce un Rettore, Carlo Ciliberto, che ravvisa nel fenomeno della regionalizzazione uno dei nodi da sciogliere. Ma anche il fronte della rappresentanza studentesca (come risulta chiaro dall'articolo di Andrea Simoncini, membro del Consiglio Universitario Nazionale), ribadisce con chiarezza un analogo imperativo: «È necessaria una legge quadro che riprenda la definizione del diritto allo studio [...], chiarisca gli aspetti fondamentali dell'assetto istituzionale, standardizzi il minimo dei servizi e dei criteri di accesso, accolga favorevolmente il principio del rapporto convenzionato con l'associazionismo studentesco».

Se guardiamo all'obiettivo comune di unificazione istituzionale e di razionalizzazione, possiamo considerare in modo meno pessimistico le severe critiche espresse in questa prima parte della rubrica al sistema attuale. Le venature polemiche che percorrono alcune pagine hanno una loro ragione d'essere nei fatti, ma rivestono anche una loro importante funzione costruttiva, come istanza di miglioramento qualitativo. Ciò si avverte soprattutto per quanto riguarda una delle questioni sul tappeto: sia Ciliberto che Simoncini — portavoce rispettivamente dell'università docente e dell'utenza studentesca — convergono sulla necessità di ampliare il concetto di diritto allo studio.

È tempo dunque anche di svecchiare i pregiudizi che riducono questo diritto a insieme di interventi meramente assistenzialistici: «invero, il diritto allo studio è ben altro!». L'enfasi con cui Ciliberto intenzionalmente si esprime sottolinea l'urgenza e l'importanza di una normativa di tipo nuovo che ponga il diritto allo studio in una prospettiva di servizio complessivo interno alla comunità universitaria (senza dimenticare gli aspetti generali delle strutture ricettive, della didattica e del tempo libero), e nello stesso tempo ne faccia «una effettiva cerniera tra l'università e il mondo del lavoro». Infine, se è vero che l'eccellenza va premiata in modo particolare, è bene evitare la tentazione di ricalcare modelli (come quello britannico descritto da Elsa Bell) estremamente selettivi. Anch'essi infatti, a loro modo, restringono fortemente il concetto di diritto allo studio applicandolo ai soli meritevoli.

La seconda parte della rubrica ci conduce, dopo le questioni normative e interpretative sollevate nei contributi precedenti, sull'altra faccia del «pianeta diritto allo studio»: quella delle realizzazioni. Residenzialità, orientamento, sperimentazioni culturali, stages, servizi di mensa nuovo stile per uno studente che deve essere aiutato a scegliere e a studiare, ma anche a comunicare e ad espandere la propria personalità. Qualcosa, bisogna dirlo, funziona e funziona bene: a volte addirittura molto bene, come testimoniano alcune iniziative in atto presso vari atenei italiani, di cui si riferisce nella rubrica.

Ci sono dunque indizi positivi del fatto che il diritto allo studio, grazie a una nuova sensibilità, si è inserito a pieno titolo tra i nodi strategici delle politiche per l'università. Insomma, è tempo — per usare un'espressione tratta dalle prime pagine della rubrica — che al diritto allo studio non sia più assegnato il ruolo di Cenerentola del sistema universitario italiano.

Una serrata analisi dell'evoluzione del diritto allo studio nel nostro Paese, alla luce del dettato costituzionale e della crisi del Welfare State.

Soggetti istituzionali, politica dei servizi, politica del diritto allo studio

di Luigi Covatta
Sottosegretario di Stato alla Pubblica Istruzione

Dettato costituzionale e legislazione ordinaria

Come è noto, la Costituzione della Repubblica Italiana sancisce (art. 34) in termini non generici il diritto allo studio *. Il Costituente, non si è limitato — come in altri casi, compreso, tutto sommato, il diritto al lavoro — ad esprimere un'opzione programmatica. Ha invece definito con precisione tale diritto, ne ha individuati i titolari, ne ha perfino indicate le modalità di esercizio, sia stabilendo che le provvidenze statali relative «devono essere attribuite per concorso», sia fissando la durata minima dell'istruzione obbligatoria.

In questo contesto, come si è detto, la Costituzione individua con sufficiente precisione anche i soggetti titolari del diritto all'assistenza statale sancito nell'ultimo comma dell'art. 34. Essi sono «i capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi», i quali «hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi».

A partire dagli anni '60, peraltro, il rigore del dettato costituzionale si è andato stemperando in sede di legislazione ordinaria. Per un verso, si è progressivamente attenuato il limite di titolarità stabilito dalla Costituzione per l'esercizio del diritto all'assistenza, e si è preferito dar luogo a una relativa generalizzazione dell'assistenza stessa: gratuità dell'istruzione obbligatoria, gratuità dei libri di testo nella scuola elementare, presalario agli studenti universitari di medio profitto e di medio (allora) reddito. Per un altro verso, si è mantenuto assai basso il costo degli studi sia nella scuola secondaria superiore che all'università, fino a far perdere significato agli strumenti più tradizionali di assistenza, come l'esenzione dal pagamento delle tasse scolastiche.

Indubbiamente, questa tendenza ha coinciso con l'impetuoso sviluppo della scolarizzazione di massa. Ma è difficile stabilire se e quanto l'abbia, se non determinata, favorita. Più facile è cogliere in questa tendenza le tracce di una cultura politica assai diffusa in quegli anni in Italia: malinteso egualitarismo, teorizzazione della gratuità dei servizi pubblici, sforzo di sottoporre a normativa le opportunità individuali fino ad annullarle in un rigido reticolato di diritti positivi.

Del resto, se quello descritto è stato il tributo pagato dalla politica del diritto allo studio a quella che può ben essere definita l'ideologia italiana, non si può ignorare che anche in paesi di cultura politica diversa, e di più solida tradizione nel campo della politica sociale, paradossi analoghi si sono verificati. Così, esiti paradossali della nostra politica del diritto allo studio degli anni '60 e '70 possono essere letti anche alla luce della più generale riflessione europea sulla crisi del Welfare State.

Diritto allo studio e Welfare State

Gli aspetti salienti di questa riflessione sono noti. La trasformazione in diritti positivi di una politica di sostegno delle opportunità individuali porta da un lato alla burocratizzazione nell'erogazione dei servizi e al tentativo di tradurre in termini quantitativi bisogni individuali qualitativi; dall'altro, alla tendenziale generalizzazio-

* «Universitas» ha già trattato alcuni aspetti del diritto allo studio universitario e dell'orientamento nei seguenti articoli: *Contesto Europa. Il nuovo volto dell'orientamento* di Lorenzo Revojera, *Les actions d'orientation en vue du passage à l'enseignement supérieur* di Pierre Benedetto, *Employment trends for graduates in Europe* di Heinz Augenstein, *Academic guidance and preparation for the labour market* di Anthony Raban, *Orientamento e diritto allo studio universitario* di Francesco Ciro Rampulla, in n. 6/82, pp. 3-61; *Diritto allo studio e regioni* di Daniela Borghi, in n. 8/83, pp. 78-83; *Il sistema del diritto allo studio in Italia* di Giorgio Vittadini, in n. 13/84, pp. 9-14; *I collegi universitari* di Maria Carla Giammarco, in n. 13/84, pp. 15-19.

ne dei destinatari dei servizi sociali, fino a far perdere di vista proprio la domanda della fascia più bisognosa della popolazione. La «società dei due terzi» di cui parla Peter Glotz è appunto il risultato paradossale del Welfare State realizzato. Ed è un modello che non regge non solo per la sua intrinseca iniquità, ma anche perché la domanda sociale si fa sempre più sofisticata, e si esprime attraverso bisogni di qualità difficilmente quantificabili ed assolutamente intraducibili in diritti positivi.

Applicare la categoria della «società dei due terzi» alla politica del diritto allo studio può essere assai significativo, innanzitutto per quanto riguarda il microcosmo universitario e le sue dinamiche.

Si può infatti tranquillamente affermare che la generalizzazione delle provvidenze pubbliche sottrae risorse proprio alla fascia più bisognosa della popolazione studentesca; che la quantificazione della domanda porta a definire in termini tipologici molto restrittivi la qualità dei servizi erogati; che la burocratizzazione nell'erogazione del servizio fa sì che una quota sempre maggiore delle risorse disponibili venga utilizzata per alimentare le strutture erogatrici.

Nel microcosmo, quindi, la nostra politica del diritto allo studio riproduce i paradossi e le iniquità della «società dei due terzi». Più complesso è il ragionamento per quanto riguarda gli effetti macrosociali di questa politica.

Per un verso, infatti, è innegabile che la frequenza dell'università costituisca ancora un privilegio sociale. La composizione di classe della popolazione studentesca, nonostante l'impetuosa crescita quantitativa della scolarizzazione negli ultimi vent'anni, non copre neanche tutti i ceti protetti dalle garanzie del Welfare State, se è vero, come è vero, che la percentuale degli studenti di estrazione operaia è rimasta più o meno la stessa, e che la dilatazione quantitativa delle iscrizioni all'università ha interessato quasi esclusivamente i giovani appartenenti al ceto medio.

Questo fenomeno, peraltro, dipende anche dal principio — peculiarmente italiano — della pratica gratuità della frequenza dell'università. Accade così che la massa dei lavoratori dipendenti paghi, attraverso il prelievo fiscale, gli studi di una popolazione studentesca scarsamente rappresentativa dell'universo sociale. E accade anche — quel che è più grave — che giovani scarsamente motivati si iscrivano ai primi anni di università, occupando spazi e assorbendo risorse che potrebbero riservarsi ai «capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi».

Per un altro verso, tuttavia, la condizione studentesca in quanto tale — a prescindere, cioè, dalle differenti estrazioni sociali dei singoli — può essere considerata parte non secondaria della fascia di emarginazione prodotta dalla «società dei due terzi», piuttosto che della fascia di privilegio da essa garantita.

Fu Alberto Asor Rosa, nel tentativo di interpretare i movimenti studenteschi del 1977, a evocare l'immagine delle «due società». Ed effettivamente si deve riconoscere che elementi di emarginazione possono essere colti sia riguardo alle condizioni di vita degli studenti — in quanto tali privi di diritti di cittadinanza rispetto al contesto sociale in cui vivono —, sia riguardo alle loro aspettative, essendo ormai assai problematico l'esercizio del diritto al lavoro, anche per effetto dei garantismi che dominano il mercato della manodopera.

Una politica del diritto allo studio adeguata ai tempi, quindi, deve fondarsi sul difficile equilibrio fra i due scenari descritti, quello della «società dei due terzi» e quello delle «due società»: deve perseguire contestualmente, cioè, il sostegno delle posizioni più deboli nell'ambito universitario e l'integrazione dell'insieme della comunità studentesca nel contesto sociale.

Reintrodurre una gerarchia dei diritti e dei bisogni

Alla luce di queste considerazioni, la necessità di recuperare lo spirito e la lettera del dettato costituzionale nasce, più che dal pur doveroso ossequio alla volontà del Costituente, dalla valutazione realistica della situazione.

Per questo la legislazione futura in materia di diritto allo studio non potrà non indirizzarsi innanzitutto ai «capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi».

Questo non significa, ovviamente, ignorare la domanda di servizi sociali di cui è titolare la generalità degli studenti. Ma significa senz'altro restaurare una gerarchia dei diritti e dei bisogni, e soprattutto distinguere fra *politica dei servizi* e *politica del diritto allo studio*, l'una rivolta alla generalità della popolazione studentesca, l'altra ai titolari del diritto costituzionale alle provvidenze statali necessarie perché essi possano «raggiungere i gradi più alti degli studi».

Quanto ai servizi generalizzati, da più parti si è osservato come essi debbano avere per oggetto, più che la sussistenza, innanzitutto l'*assistenza didattica*. Il grave fenomeno di mortalità scolastica che interessa la popolazione universitaria (più dei due terzi degli immatricolati non riescono a raggiungere la laurea), infatti, difficilmente può essere ricondotto ai termini puri e semplici di una discriminazione sociale. Ovviamente, la condizione sociale incide sul fenomeno degli abbandoni. Ma incidono di più la disorganizzazione della didattica universitaria e la debolezza delle strutture di orientamento, fenomeni questi particolarmente gravi in un sistema, come il nostro, di massima liberalizzazione degli eccessi all'università.

La discriminazione sociale, semmai, colpisce a monte, nella fascia dell'istruzione obbligatoria e della scuola secondaria superiore.

Anche per questo si deve rilevare che, nonostante la triplicazione della popolazione universitaria verificatasi negli ultimi vent'anni, la composizione sociale della stessa, come si è già osservato, non è mutata (anche se è giusto ricordare che, in questo ventennio, il peso relativo dei ceti proletari è diminuito rispetto all'universo della popolazione).

Coordinare i vari aspetti del diritto allo studio

Comunque sia, ai fini di una corretta politica del diritto allo studio il fenomeno descritto indica la necessità di concentrare, all'inizio della carriera universitaria di ciascuno studente, piuttosto interventi di sostegno alla didattica che non interventi assistenziali. Orientamento, tutoring, articolazione dell'offerta didattica e dei titoli di studio (attraverso la generalizzazione delle scuole a fini speciali e l'introduzione della «laurea breve») sono interventi più efficaci e meno dispersivi dei presalari e di altre erogazioni generalizzate o generalizzabili.

Così come efficace al fine di garantire un autentico diritto allo studio, sarebbe la possibilità di programmare gli accessi alle università in relazione alla loro rispettiva capienza, anche in questo caso rovesciando un sacro principio caro all'ideologia italiana, in base al quale il diritto allo studio coinciderebbe invece con la facoltà, per ciascuno studente, di iscriversi alla sede universitaria preferita, prescindendo dalle *chances* didattiche che essa gli può offrire.

Sono questioni, queste, attualmente all'esame della Camera dei Deputati, che sta discutendo la riforma degli ordinamenti didattici universitari sul testo già sostanzialmente approvato in Commissione alla fine della IX legislatura. Anche per questo è auspicabile che l'esame sia rapido e possa concludersi in tempo utile perché le nuove norme possano orientare la predisposizione del terzo piano quadriennale di sviluppo dell'università italiana, relativo al quadriennio 1990-1994.

Almeno altre due questioni, peraltro, condizionano negativamente l'integrazione della comunità studentesca nel contesto sociale.

Innanzitutto quella dell'*orientamento*. Anche se i tassi di disoccupazione intellettuale dipendono solo in minima parte da deficit di informazione, è innegabile che un esercizio più efficace dell'orientamento, sia al termine degli studi secondari che al termine degli studi universitari, non solo faciliterebbe l'inserimento dei giovani nel mercato del lavoro, ma fornirebbe loro elementi culturali preziosi per la formazione delle rispettive professionalità.

La competenza su questa materia è oggetto di contesa fra regioni e università, ed è innegabile che ciascuno dei due enti abbia ottime ragioni dalla sua parte. Il rischio è che si produca l'ennesima duplicazione di enti, con conseguente dispersione di energie e di risorse. Meglio sarebbe pensare a forme di collaborazione che diano vita ad un unico servizio di monitoraggio del mercato del lavoro e dello stesso «mercato» della formazione, sia in sede regionale che in sede nazionale e sovranazionale.

L'altra questione riguarda le *condizioni materiali di vita degli studenti*, specialmente di quelli che frequentano l'università in una sede diversa da quella di provenienza. In questo caso si deve parlare di un handicap specifico della condizione studentesca che prescinde, in notevole misura, dalla stessa estrazione sociale dei singoli studenti. Si pensi soprattutto alla questione degli alloggi, rispetto alla quale gli studenti sommano, ai disagi comuni a tutto l'inquilinato del nostro Paese, quelli propri di essere cittadini non residenti, e quindi non previsti nella definizione degli standard abitativi dei comuni sedi di università.

Pensare di risolvere il problema con le residenze universitarie e le case del lo studente è sicuramente illusorio, specialmente nel caso delle grandi se di universitarie collocate nelle grandi città.

È invece necessaria una specifica iniziativa dei comuni nell'ambito della loro rispettiva politica della casa, così come è necessario, più in generale, che i comuni sedi di università tengano presenti, nei loro programmi, i diritti, le domande e i bisogni di quella particolare categoria di cittadini non elettori che è costituita dagli studenti fuori sede.

L'interazione dell'università con gli enti locali

Se queste sono le misure minime necessarie per attenuare l'handicap della comunità studentesca rispetto al contesto sociale, è il caso ora di tornare ad occuparsi delle politiche volte ad annullare l'handicap sociale in seno alla comunità studentesca.

Questo, come si è visto, si ripropone non tanto in occasione dell'accesso all'università, ma piuttosto alla fine degli studi. È attorno alla laurea, cioè, che la discriminazione sociale torna ad incidere. E ciò sia perché la durata degli studi — generalmente maggiore di quella prevista, specialmente per quello che riguarda la preparazione della tesi — pesa sulle famiglie percettrici di redditi medio-bassi, sia soprattutto perché la preparazione della tesi e l'opportuna specializzazione post-laurea comportano per gli studenti costi aggiuntivi spesso di notevole entità.

Ancora una volta è il dettato costituzionale che deve orientare le politiche relative. Nel senso che, dove il Costituente parla del «diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi», intende riferirsi, evidentemente, non solo al conseguimento della laurea, ma a tutte le occasioni ulteriori di formazione. Occasioni tanto più non rinunciabili in un contesto che vede l'elevazione complessiva dei livelli di scolarità della forza lavoro, per cui il puro e semplice conseguimento di una laurea non può certo essere considerato condizione ottimale per l'inserimento nel mercato del lavoro, oltre che, ovviamente, per l'eventuale accesso alla carriera scientifica e universitaria.

È in questa fascia, dunque, che vanno concentrate le risorse volte all'annullamento dell'handicap sociale. Ed è in questa fascia, del resto, che sono più facilmente applicabili i criteri costituzionali del merito e del bisogno. Ovviamente, si tratta di operare con le cautele del caso, evitando innanzitutto che l'attribuzione di borse e presalari diventi premessa giuridica della formazione di nuovo precariato; quindi, articolando al massimo le forme di assistenza offerte a laureandi e laureati, anche attraverso incentivi a forme di assicurazione privata, come i prestiti d'onore ed altre iniziative del genere.

Quanto si è sommariamente esposto finora sta ad indicare che, oltre che di una legge, c'è bisogno di una più complessiva politica del diritto allo studio, i cui soggetti siano più numerosi di quelli (regioni e università) istituzionalmente competenti in materia, e i cui strumenti siano più diversificati di quelli identificabili in una legge.

Ciò non toglie, ovviamente, che una legge sia necessaria per attribuire con maggiore precisione le rispettive competenze alle università e alle regioni, e per assicurare risorse più certe e più ingenti di quelle attualmente disponibili, la cui entità è andata paurosamente scemando nel corso degli ultimi anni.

Il disegno di legge predisposto si configura, quindi, come una legge quadro all'interno della quale saranno possibili e necessari gli interventi specifici delle singole università e degli enti locali.

L'intervento dello Stato è diretto a stabilire le funzioni di indirizzo, coordinamento, programmazione in rapporto ai piani di sviluppo delle università. Compito delle Regioni e della loro potestà legislativa è l'erogazione di servizi generalizzati, di corrispettivi monetari, di provvidenze individuali in accordo con le esigenze didattiche e scientifiche dei singoli atenei. Viene inoltre istituzionalizzato il coordinamento interregionale per uniformare, sul territorio nazionale, le condizioni di fruibilità degli interventi da parte degli studenti.

Alle università vengono demandati i servizi di orientamento per gli studenti delle superiori e per la selezione, anche rispetto alle scelte individuali, degli iscritti. Dovranno istituire corsi serali e rendere fruibili i conseguenti servizi (biblioteche, laboratori, etc.). Stabiliscono le norme per le esenzioni dalle tasse e dai contributi, per le attività di tutoring, per gli scambi con altre università, anche all'estero.

Alcune norme riguardano i rapporti con le Unità Sanitarie Locali e gli studenti stranieri in accordo con le condizioni di reciprocità nei rapporti tra Stati, di riconoscimento delle varie condizioni giuridiche e dei relativi permessi di soggiorno.

Vengono rivisti i criteri e le modalità per l'accertamento della reale consistenza dei redditi insieme alle sanzioni per le dichiarazioni non veritiere.

Da una sintesi storico-operativa emerge l'auspicio che la legislazione regionale trovi una sua cornice unificante e che si superi una concezione ormai inadeguata: il diritto allo studio non va inteso come assistenzialismo.

Leggi regionali e legge quadro

di Carlo Ciliberto
Rettore dell'Università degli Studi di Napoli

Le attribuzioni istituzionali dell'università in materia di gestione dell'assistenza per il diritto allo studio, stabili per oltre trent'anni, hanno subito, negli ultimi vent'anni, una svolta la cui portata è ancora impossibile valutare appieno, almeno per quanto attiene la situazione relativa ad alcune Regioni, dal momento che in esse ancora non ha assunto dimensioni operative il nuovo ente che sostituirà l'Opera Universitaria.

Si può, tuttavia, tracciare una sintesi, almeno per grossi capitoli, delle varie fasi storiche e dei loro risvolti operativi.

Al riguardo non si può prescindere dal collegamento stretto che è intercorso fra le dimensioni e la composizione, la provenienza studentesca degli atenei e la richiesta di servizi.

Infatti si può senz'altro rilevare che, a dimensioni ristrette e legate ad una essenza sostanzialmente élitaria della platea studentesca, faceva riscontro, fino ai primi anni Sessanta, una assenza di domanda di assistenza; ragion per cui l'università manteneva in essere ben poca organizzazione, legata più che altro, se non esclusivamente, a considerazioni di tipo unitario mirate all'indigente singolo; l'intervento si concretizzava in poche borse di studio.

La partecipazione dell'università, in un ruolo di preminenza rilevante, si è attivata a partire dal 1964-65 allorché, sotto l'incalzare delle prime avanguardie di quelle che sarebbero poi diventate «le masse» studentesche» si pose non solo l'esigenza di attrezzare supporti operativi di servizio dimensionati adeguatamente quanto, addirittura, quella della loro gestione diretta per il tramite di organismi di cui l'università assumeva la presidenza e che vedevano una troppo ampia presenza studentesca a livello proprio di gestione anche, sotto molti aspetti, amministrativa.

Gli esiti di tale esperienza non furono molto fausti, tant'è vero che essa fu seguita dalla fase, durata alcuni anni, del commissariamento governativo delle Opere Universitarie. Eppure in quest'ultima vicissitudine l'università espresse, almeno per quanto riguarda le qualifiche rivestite dai vari commissari, quasi sempre i vertici degli enti.

Certamente quello di questi due periodi che portò alle maggiori realizzazioni fu il primo. Infatti fra il 1965 e il 1970 furono realizzate case dello studente, nuove mense universitarie, forme di assistenza in danaro, investimenti colossali in edilizia universitaria, adeguamenti di strutture, nuovi insediamenti, etc.

Invece, nel corso delle gestioni commissariali, prevalendo anche nei docenti chiamati dal governo il loro ruolo politico e partitico, si concretizzò un disegno di stabilizzazione quando non proprio di retrogradazione dei servizi e degli interventi. Non si sviluppò alcuna iniziativa e molte di quelle preesistenti vennero seriamente messe in discussione: chiusura delle case dello studente, blocco degli assegni di studio anche per l'intervento della magistratura, decadimento del servizio mensa e pratica diffusa della utilizzazione dei ristoranti privati in loro sostituzione.

Ma finalmente nel 1974-75 ricominciò a vivere la democrazia nella gestione, vennero ricostituiti i Consigli di amministrazione, il corpo docente e studentesco espressero forze intese al coraggioso ripristino di un discorso seriamente proteso al recupero e allo sviluppo delle capacità produttive dirette dell'Opera Universitaria.

In questa fase il ruolo dell'università fu particolarmente attivo e rilevante e l'attenzione alla politica del diritto allo studio fu tanto intensa quanto quella prestata alla corretta gestione dei servizi anche sotto l'aspetto del de-

L'Aula Foscoliana (sec. XVIII)

terminante concorso alla scelta di nuovi indirizzi direzionali e di uomini nuovi all'interno dell'Opera stessa.

Intanto prendeva corpo l'esigenza di una omogeneizzazione regolamentare delle Opere Universitarie, anche sotto l'incalzare delle spinte rivendicative sindacali; le università in generale espressero vivace partecipazione alla elaborazione delle relative norme nell'ambito della Conferenza permanente dei Rettori.

Infatti il Regolamento del 1978 riuscì a sintetizzare piuttosto compiutamente linee operative che hanno mostrato il pregio di reggere molto bene il confronto con l'evoluzione contemporanea e successiva, se è vero, come è vero, che la loro traccia vigorosa ha permeato la maggior parte delle norme regionali emanate a seguito del trasferimento delle competenze dallo Stato alle Regioni. A tale proposito va ricordato che la legge della Regione Campania sul diritto allo studio universitario, comparsa più tardi di alcune altre sulla scena, è riuscita a cogliere nella sostanza le occorrenze sopra citate e può costituire una solida base per mantenere e sviluppare un fattivo e serio intervento sulla materia.

La necessità di una legge quadro

Occorre ora soffermarsi sui problemi connessi con la regionalizzazione, rilevando preliminarmente, senza polemica, che qualche recente segnale dà la sensazione che si stia partendo da zero e si tenti di reinventare ciò che in effetti è già stato più che abbondantemente consolidato; per altro verso, si respira un'aria di latente e malcelata conflittualità tra i nuovi titolari regionali delle competenze in materia e gli staff dirigenti delle ex Opere Universitarie.

Nella quasi totalità dei casi però il buon senso ha prevalso, tanto è vero che sono stati istituiti organismi regionali di gestione sufficientemente autonomi sul piano operativo ed in grado di garantire, pur nell'ambito della legalità piena e del più ampio diritto/dovere di controllo, interventi snelli e proporzionati al compito istituzionale che rimane, giustamente, quello di «assistenza», di «sostegno di base» per il diritto allo studio.

In particolare, va sottolineato il rilevante aspetto che assume l'autonomia degli enti di gestione, inserita equilibratamente, come ben fa la Legge Regionale Campana, fra le competenze e le responsabilità dell'Ente Regione, dell'Università, dei Comuni e delle forze politiche e sociali; infatti, ove essa è mancata o è stata inopinatamente mutilata, ha indotto il decadimento dell'assistenza di base ovvero un processo di privatizzazione dei servizi con tutte le immaginabili conseguenze in termini di qualità e garanzia e con la mera illusione di un abbattimento dei costi. Infatti non possiamo non rilevare che, se è vero che l'industria, ad esempio, della ristora-

zione collettiva — privata o cooperativistica che sia — riesce a spuntare costi più bassi per unità di servizio reso, è altrettanto vero che, almeno in sede di consuntivo, ad essi vanno comunque sommati aritmeticamente i costi del personale eventualmente non più utilizzato ai fini istituzionali, delle strutture date in gestione, etc.

È, peraltro, ben vero (e se ne è diffusamente dissertato in autorevoli e numerose sedi) che la persistente mancanza di una *legge quadro nazionale* in materia abbia determinato e continui a favorire una parcellizzazione, a volte sfilacciata, degli interventi regolamentari e legislativi regionali. Né possono i soli funzionari, pur nel più lodevole e continuo degli impegni, supplire del tutto a una così grave carenza, anche se iniziative come queste, lo ripeto, arrecano grande giovamento ad una visione più armonica e complessiva.

Questo della legge quadro nazionale resta purtroppo ancora e sempre uno dei punti nodali da sciogliere e non rinviabile oltre, ed è auspicabile che una spinta alla risoluzione venga proprio anche dalla recente iniziativa del nuovo Ministero dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica. Nella prospettiva, auspicabile, di una sollecita presentazione di una nuova proposta di legge in materia, a cui sta solertemente lavorando la già citata Commissione ministeriale, vale la pena cogliere l'occasione per richiamare l'attenzione su alcuni punti essenziali di cui era manchevole quella governativa presentata nella precedente legislatura:

a) il contenuto della legge non va limitato ai puri aspetti di assistenza per il diritto allo studio, ma deve riguardare aspetti di più ampio respiro concernenti le attività complementari alla didattica, culturali, del tempo libero, tutoriali, etc.;

b) controllo da parte delle università sull'operato degli enti all'uopo istituti dalle Regioni in materia di assistenza per il diritto allo studio;

c) determinazione del concetto di partecipazione ai costi dei servizi e dell'esonero delle tasse universitarie per fasce di reddito;

d) coordinamento del ruolo dell'università e degli organismi preposti alla realizzazione dell'assistenza per il diritto allo studio;

e) attività di orientamento culturale e didattico degli studenti, in particolare per quanto riguarda gli accessi ai vari corsi di laurea e la situazione delle singole università, che sono proprie dell'università ma che possono essere commissionate alle Regioni o ad Enti a ciò delegati attraverso forme convenzionali e opportuni meccanismi di collaborazione.

In effetti la questione importante è quella di avere uno strumento efficace e punto di riferimento comune per tutto il territorio nazionale, che peraltro faccia giustizia dell'inveterato errore concettuale di identificare il diritto allo studio con l'*assistenza* per attuarlo. Invero il diritto allo studio è ben altro! Esso consiste anche nel mettere gli studenti in reali ed effettive condizioni di poter studiare liberi dal bisogno, in maniera adeguata, provvedendo in primo luogo all'edilizia ed agli spazi necessari non solo per l'attività didattica e scientifica, per una migliore e confacente organizzazione di queste, ma anche per lo svolgimento di attività collaterali, socio-culturali e del tempo libero, nonché al personale docente per l'attività tutoriale. Il diritto allo studio deve inoltre costituire una effettiva cerniera tra l'università e il mondo del lavoro.

Se non si provvede a tutto ciò, la dichiarazione di ottemperare al diritto allo studio rimane puramente teorica e di principio. È particolarmente opportuno segnalare questo aspetto se non si vuole perdere di vista (specialmente da parte dei docenti, assorbiti e distolti da tanti altri aspetti certamente rilevanti a fronte del diritto allo studio, che comunque è fatto notevole in quanto tocca gli studenti che sono i primi fruitori dell'attività delle università e spesso siamo noi stessi a dimenticarlo) il problema nella sua complessità e globalità, e correre il rischio di concepirlo in maniera riduttiva ed appiattita.

Merito e orientamento, due questioni da approfondire

Altro aspetto determinante del problema è quello del «merito». Indubbiamente esso deve tornare a «pesare» quanto il «bisogno»; però deve essere risolta — in senso omogeneo ed equilibrato — una serie di problemi connessi, quali ad esempio quello della sede in cui «decidere», quello dei «parametri» riferiti anche all'otdinamento didattico, quello dei «fuori corso» e dei «fuori sede». Ritengo sia giusto il momento di analizzare questo, come gli altri aspetti, approfondendoli a livello di seminario specifico ed unitamente alle componenti regionali e nazionali, perché dovranno essere individuati dei principi generali sufficientemente agili e concretamente praticabili non solo a fini assistenziali, ma anche come strumento di orientamento.

A proposito poi di orientamento, sembra di dover rilevare una certa differenza fra l'interesse che esso ha assunto negli ultimi anni, le attenzioni che ha richiamato ed i risultati conseguiti, per cui è venuto il momento di cominciare ad affrontarlo in termini più complessivi e a farlo diventare qualcosa di più di una mappa dei corsi, degli orari, delle sedi di studio e dei servizi offerti, compito pure importante che da sempre svolgono le classiche guide. Se esso deve, come necessariamente deve, divenire un momento decisionale altamente significativo, se non addirittura determinante, allora urge impegnarsi seriamente. Urge innanzitutto spostare il tiro verso i reali destinatari, ovverossia gli studenti delle ultime classi delle scuole medie superiori (e qui torna il discorso della scuola nel suo complesso); ma soprattutto occorre coinvolgere, a livello di grandi scelte programmatiche, le forze politiche nazionali e il governo. Solo se si sa bene dove tra cinque anni si vuole arrivare, si può orientare, consigliare, informare e, al limite, impedire tramite selezioni-guida o selezioni-avvertenza, che, però, devono incominciare al più dalla penultima classe liceale se vogliono essere credibili, cioè compatibili col dovuto rispetto delle attitudini e capacità di tutti, indipendentemente dal censo.

Nuove tecnologie, comunicazione a distanza, sovraffollamento

Altro tema di notevole attualità è quello dell'integrazione dell'insegnamento di tipo tradizionale con le nuove tecnologie audiovisive. È il caso di pensare anche qui a muoversi rapidamente ed unitariamente al fine di evitare sprechi di risorse e fornire il miglior servizio alla collettività. Infatti, nel campo della meccanizzazione dei servizi tramite l'elettronica, la telematica, etc., è già accaduto che enti affini abbiano proceduto a dotarsi di enormi centri indipendenti fra di loro scontandone la sottoutilizzazione.

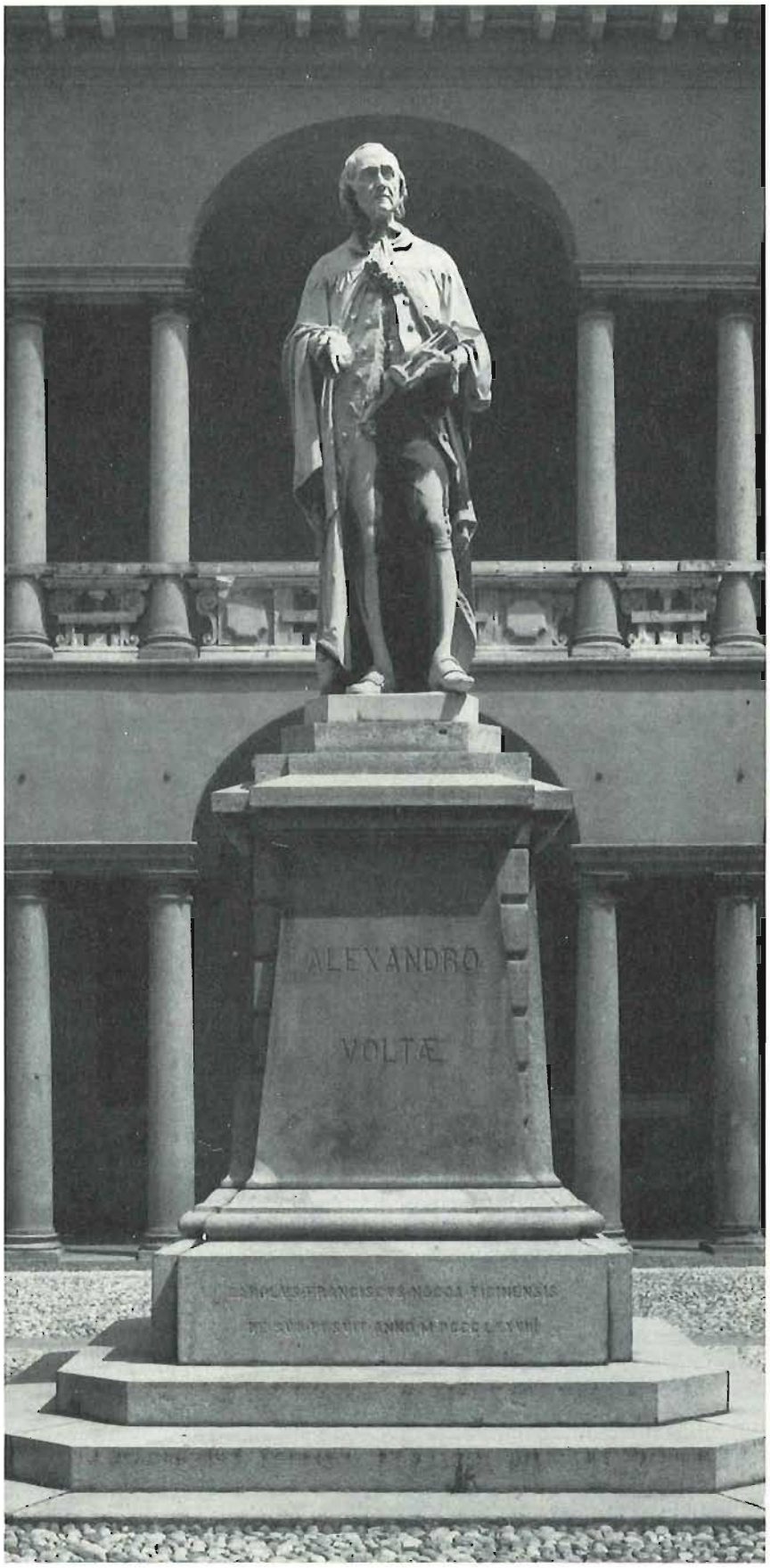
Occorre altresì pensare a nuove metodologie di insegnamento e di approfondimento più organicamente colle-

gate con esperienze di lavoro ben coordinate sia a livello interregionale che internazionale, utilizzando da un lato la comunicazione a distanza in tempi reali e, dall'altro, le strutture per il diritto allo studio.

Un aspetto poi che va posto sotto osservazione nell'analisi dei rapporti tra università e regione è quello relativo al mancato decongestionamento delle grandi sedi, che pure costituisce uno degli assi portanti dell'istituzione di nuove università. Al di là dei rilevanti problemi finanziari connessi, permane una tendenza al sovraffollamento che può indurre pericoli di decadimento della qualità sia della didattica che della ricerca; al riguardo è opportuno effettuare un'analisi ed una proposta delle Regioni e delle università per lo Stato e le Regioni stesse.

È tempo di costruire

In conclusione, si sta attraversando un periodo caratterizzato da un'evidente fluidità della situazione complessiva. È perciò possibile da un lato evitare di ripetersi o, peggio ancora, di rincorrersi concorrenzialmente su temi che già dal 1978 sono ormai ben risolti e consolidati con convegni ripetitivi, quando non addirittura contrapposti e, dall'altro, coordinarsi in un unico sforzo che solo se fatto insieme diventerà sopportabile e vantaggioso. Ma debbono esserci tutti, e perciò occorre necessariamente un momento di centralizzazione che può essere realizzato, in fase di costruzione della legge quadro nazionale non più rinviabile, a livello di Presidenza del Consiglio dei Ministri come sede istituzionale unificante le varie componenti, ossia il Ministero della pubblica istruzione, il Ministero per la ricerca scientifica e tecnologica, il Ministero per le regioni, le Regioni, le forze politiche e sociali, le forze imprenditoriali e le università.



Il monumento ad Alessandro Volta (A. Tantardini, 1878)

Un'analisi descrittiva «dalla parte degli studenti» che punta, dopo la severa registrazione di incertezze e incongruenze, a una soluzione positiva. È necessaria una legge quadro che traduca in un insieme compiuto di interventi una nuova concezione del diritto allo studio.

Diritto allo studio, diritto di imparare

di Andrea Simoncini
Rappresentante degli studenti nel Consiglio Universitario Nazionale

1. Crucialità strutturale e marginalità politica

Vorrei prendere le mosse per questo mio contributo da una riflessione che, seppur a livello solo intuitivo, può essere di aiuto: indubbiamente esiste al giorno d'oggi un contrasto stridente tra la *crucialità* del problema del diritto allo studio per la vita dell'università e la *marginalità* della sua collocazione nell'ambito delle priorità politiche del sistema di governo centrale e locale in cui viviamo.

Non voglio tanto ricordare l'assenza ormai decennale della legge quadro statale sul diritto allo studio universitario; ma anche osservando tentativi più recenti e, almeno nelle intenzioni, più globalmente innovativi rispetto alla realtà universitaria (si vedano il progetto di legge usualmente definito Falcucci-Covatta, il disegno di «Istituzione del Ministero per l'Università e la ricerca scientifica» Galloni-Ruberti ed, infine il recentissimo progetto di «Piano quadriennale di sviluppo dell'Università») scarsa attenzione è stata dedicata al tema del diritto allo studio universitario.

Tale emarginazione — questo diritto giustamente è stato definito una «Cenerentola» — stride in maniera quasi violenta con la crucialità, la centralità che invece questo diritto ha rispetto alla vita ed al futuro dello studio universitario in Italia.

A questa panoramica sul «comune sentire», o meglio, sul «comune ignorare» il problema, va aggiunta un'altra sensazione che può forse avere alimentato, se non l'inazione, quanto meno la sfiducia nei confronti di un esito positivo.

Sempre a livello di mera sensazione — quanto meno diffusa tra gli utenti, cioè gli studenti — la delega alle Regioni della competenza sul diritto allo studio universitario non è stata attuata in modo tale da creare la convinzione che oggi siamo in presenza di una positiva ed efficace gestione del problema. Forse il termine «fallimento» è troppo forte e certo irriconoscente degli sforzi e dei risultati positivi che comunque ci sono stati; indubbiamente, però, è grandissima la difficoltà in cui le Regioni si muovono e ancor più esiguo è l'output gestionale che riescono a produrre.

Che poi si scarichi il «barile» citando la latitanza finanziaria e politica dell'amministrazione centrale non fa altro che confermare la marginalità con cui il problema è posto ed acuire le responsabilità di chi, potendo quanto meno operare forti pressioni, si accontenta di sopravvivere nella situazione esistente.

2. La sfida del cambiamento

Per entrare correttamente nel merito del riferimento normativo nel quale comunque si colloca il problema, il primo contributo che vorrei offrire — e che desidererei fosse più uno spunto problematico che una compiuta teorizzazione — è la considerazione di quanto e come sia cambiato e stia cambiando lo sfondo, il quadro di riferimento umano e strumentale in cui il diritto allo studio universitario si pone.

2.1. Innanzitutto è cambiata la definizione stessa dello studente universitario, da un punto di vista sia economico che quantitativo: i nostri padri Costituenti nel pensare gli art. 33 e 34 probabilmente non avevano presente neppure l'università del primo dopoguerra, ma presubilmente quella che loro stessi avevano frequentato o nella quale insegnavano; avevano presente la vecchia legislazione assistenzialistica di beneficenza pubblica della legge Casati (13/11/1859, n. 3725) e la successiva legislazione fascista del Testo Unico delle leggi sull'i-

struzione superiore, che istituiva le Opere Universitarie (R.D. 31/8/1933, n. 1592); si comprende bene, quindi, l'intento che sostiene il dettato dell'art. 34 della Costituzione, fondamento primo per la disciplina sul tema in oggetto: permettere agli studenti privi di mezzi, purché capaci e meritevoli, di giungere fino ai gradi più alti dell'istruzione.

Ma è evidente che, rispetto agli anni Cinquanta, in quarant'anni la situazione è cambiata in maniera profonda: il reddito pro capite è decisamente aumentato e la povertà è divenuta un fenomeno, fortunatamente, minimale; il numero degli studenti che va all'università è cresciuto enormemente; l'università è divenuta di massa; il numero di atenei presenti sul territorio nazionale è aumentato.

2.2. Ma — e ciò è forse ancora più carico di conseguenze per l'oggetto oggi in discussione — in questi anni sta cambiando *lo studio* universitario e il rapporto tra lo studente universitario e lo studio.

Riassumerei in tre caratteri fondamentali questa evoluzione:

a) *collegamento con il mondo produttivo*

Gli anni in cui la laurea era considerata ed *era* la «chiave magica» per inserirsi in qualsiasi attività produttiva oggi sono un mito. Il numero di laureati è talmente cresciuto da far sì che la laurea sia oggi una condizione spesso necessaria ma quasi mai sufficiente a trovare un'occupazione stabile. Di qui la nascita di quel processo evolutivo che ha portato la laurea *sic et simpliciter* ad arricchirsi di alcuni connotati qualificanti proprio per recuperare peso determinante nell'offerta di lavoro, e cioè:

a.1) *specializzazione*

Una richiesta sempre più pressante è divenuta quella di trasmettere conoscenze «specifiche» il più possibile abbinate al possesso delle tecniche che l'impiego di tale sapere implica; ciò spiega il trend ormai generalizzato ad allungare e frazionare il «percorso degli studi universitari» (aggiunta del dottorato di ricerca, delle scuole di specializzazione e/o perfezionamento post-laurea; frazionamento con il diploma intermedio di I livello, le scuole dirette a fini speciali «in linea» col corso di laurea);

a.2) *flessibilità*

Anche se in apparente contrasto con quanto ora affermato, la flessibilità del laureato — almeno in certi campi — sta diventando tanto importante quanto la sua specializzazione. Per flessibilità si intende la capacità, dopo la laurea, di adattarsi ad apprendere rapidamente nuove o diverse tecniche operative, naturalmente all'interno di un'area scientifica omogenea. Si consideri che, soltanto in conseguenza dell'informatizzazione, il 40% delle tipologie lavorative che esisteranno tra vent'anni non sono oggi ancora conosciute; per questi motivi, parallelamente ad una specializzazione, per sua natura statica, è sempre maggiormente necessaria una flessibilità dinamica dello studio universitario;

a.3) *studio 'tirocinante'*

Probabilmente, un'espressione nel tentativo di sintetizzare le precedenti due esigenze è quella della presenza ormai generalizzata, negli ultimi anni di studio universitario, di periodi di esperienza «sul campo», onde poter arricchire le proprie conoscenze di aspetti pratico-dinamici. Sostanzialmente si cerca così di anticipare quello che per le imprese, ad esempio, è il periodo di formazione sul lavoro;

b) *mobilità*

Se sin dal loro sorgere le università sono state — ed è bene che lo rimangano — realtà non territorialmente vincolabili (il flusso di studenti fuori sede rimane altissimo anche laddove si sia tentata l'esperienza delle università residenziali), a maggior ragione negli ultimi anni si è diffuso il convincimento che un'istruzione di livello superiore, che voglia minimamente definirsi tale, non può prescindere dalla possibilità di scambio culturale sovra o internazionale. In questo senso, seppur con grandi difficoltà, in campo europeo qualcosa si è mosso (vedi i Programmi CEE denominati ERASMUS e COMETT) ed il traguardo del completo abbattimento delle barriere accademiche è sempre più vicino. Diviene quindi sempre più realistica (e, direi, auspicabile) l'immagine dello studente universitario che integra, completa, perfeziona le proprie conoscenze all'estero;

c) *dignità culturale dello studio*

Il terzo carattere è forse il meno quantificabile in base ad indicatori misurabili ma, a mio avviso, è forse il più importante e decisivo quanto alle ripercussioni sulle caratteristiche del diritto allo studio universitario.

Si è tentato, giornalisticamente, di ridurre e travisare il fenomeno parlando di un ritorno alla «serietà» nello studio universitario. In realtà vorrei considerare quel dato di fatto — ben più interessante del cosiddetto «yuppismo» — in base al quale, negli ultimi tempi è aumentata sensibilmente la richiesta, da parte degli studenti, di partecipare in veste di protagonisti all'attività culturale che si svolge all'interno dell'università.

In fin dei conti, è la ripresa dell'origine stessa dell'università: «comunità di docenti e studenti, unita dalla passione della ricerca della verità».

La domanda che oggi lo studente pone all'università è sempre meno e soltanto quella di esami in sequenza e di un diploma finale; è invece sempre più quella di un coinvolgimento diretto nelle attività di ricerca e di trasmissione della cultura che l'università realizza.

Questa nuova domanda è, a mio avviso, declinabile sia in termini di una maggiore volontà di partecipare alle attività di ricerca svolte nell'università (è questo il significato della possibilità, prevista dal DPR n. 382/80, di eleggere uno studente nei Consigli di Dipartimento), sia — e forse maggiormente — nei termini di una richiesta da parte di chi studia del riconoscimento della propria autonoma dignità di soggetto culturale (la diffusione, in quasi tutti gli atenei, di un fondo per le «iniziative culturali proposte dagli studenti», seppur finanziate in modo diverso, mi pare indicativa di questa tendenza). Da parte di chi studia si chiede sempre più che sia riconosciuta la capacità di una propria iniziativa culturale che, come tale, non può qualitativamente essere discriminata o penalizzata rispetto alle attività istituzionali di didattica e ricerca.

3. La situazione attuale

Quelle che ho accennato sono solo alcune evidenze di come in questi anni sia cambiato il quadro di riferimento in cui il diritto allo studio universitario si muove; cerchiamo ora di vedere qual è, a fronte di tali cambiamenti, la situazione attuale. Ovviamente mi limiterò ad enunciare quelli che ritengo siano gli snodi più importanti del sistema.

a) *Mancanza di una legge quadro*

Lo stesso sistema delle fonti giuridiche del nostro ordinamento ci impone di iniziare con questa che ormai può essere definita una latitanza colpevole ed irresponsabile del nostro Parlamento; dal DPR n. 616 del 1977, le Regioni gestiscono il diritto allo stu-

dio universitario, e questo senza che, in *dieci anni*, il Parlamento sia riuscito ad emanare la legge quadro. Latitanza ancor più inquietante se si considera che molte Regioni non solo hanno legiferato in assenza di tale legge, ma, addirittura, stanno cambiando legislazione dopo anni di esperienza senza che lo Stato si pronunci.

b) *Legislazione regionale disomogenea*

La principale conseguenza di quanto ora detto è che oggi non esiste, in un settore così importante, una disciplina statale che fissi standard minimi affinché in tutte le università d'Italia esistano pari opportunità per gli studenti.

Ma prima di vedere nel dettaglio le conseguenze di questa mancanza, vorrei definire un assetto problematico che caratterizza la legislazione regionale e che mi sembra opportuno premettere, data la sua essenzialità.

Mi pare che, a tutt'oggi, non sia chiara al legislatore regionale la precisa definizione ed articolazione del diritto allo studio universitario.

La dottrina giuridica (De Simone, Pototschnig, Rampulla) e l'esperienza hanno da tempo chiarito che esistono due nozioni di diritto allo studio: una più generale — che riguarda la totalità degli studenti — ed una più ristretta, che riguarda i capaci e meritevoli benché privi di mezzi, di cui all'art. 34 della Costituzione.

La prima, rivolta a tutti gli studenti universitari, discende direttamente dall'obbligo della Repubblica «a rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana» (art. 3 Cost.) e «a promuovere lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica» (art. 9 Cost.). In questa accezione, il diritto allo studio è il diritto di ognuno ad avere quell'istruzione che gli permette di realizzarsi umanamente e di partecipare, adeguatamente alle proprie potenzialità, alla vita sociale. Qualcuno ha definito questa idea con una frase che mi pare efficace: il diritto allo studio è il diritto di imparare.

L'altra nozione è una specificazione ed una qualificazione di questo diritto generale: esso afferma che gli studenti privi di mezzi, se capaci e meritevoli, non hanno soltanto e genericamente diritto ad istruirsi come tutti, ma possono in particolare pretendere — in virtù di uno speciale diritto soggettivo — dalle istituzioni pubbliche preposte, quelle provvidenze che consentano loro di raggiungere i livelli più alti dell'istruzione.

È chiaro che queste due accezioni costituiscono un duplice obbligo per le Regioni (duplicità non sempre chiarita in sede di individuazione dei destinatari): nei confronti di tutti gli studenti devono essere realizzati quegli interventi complementari e completanti l'attività didattica, affinché sia per loro effettiva la possibilità di istruirsi, mentre per i capaci e meritevoli benché privi di mezzi, oltre le opportunità citate, debbono essere approntate le provvidenze, anche individuali, necessarie perché arrivino ai livelli massimi dell'istruzione.

In base a questa premessa, penso si possa affermare senza tema di smentita che la situazione è oggi drammaticamente equivoca e confusa, dal momento che sono ritenuti, nelle parole e nei fatti, *facoltativi* — scusate il paradosso logico — entrambi questi obblighi.

È facoltativo «nei fatti» quello nei confronti degli studenti cui si riferisce l'art. 34 della Costituzione, dal momento che lo strumento principe per sopperire alla carenza dei mezzi — l'assegno di studio — è oggi costituito da una cifra poco più che simbolica (mediamente intorno al milione e mezzo di lire annue).

È invece reso spesso, anche a parole, facoltativo l'obbligo nei confronti della totalità degli studenti, dal momento che esso si riduce alla realizzazione delle mense, essendo gli altri servizi residuali e, comunque, effettuati in subordine.

È certo che il finanziamento statale non è erogato tenendo conto di questa distinzione, ed è altrettanto possibile che questi due livelli del diritto allo studio non debbano essere realizzati con le stesse strutture e modalità; ad ogni modo, la coscienza del problema nei suoi termini esatti è essenziale perché l'intervento sia efficace e giusto.

Vorrei riportare brevemente alcune esemplificazioni di quanto sinora detto circa le confusioni e le disomogeneità generate dall'assenza della legge quadro nazionale e dalla carenza di una chiara ed uniforme definizione del diritto allo studio universitario nella legislazione regionale.

Innanzitutto, a circa dieci anni dalla delega dello Stato alle Regioni, alcune di esse sono ancora senza legge (al momento in cui si scrive Friuli e Sicilia), oppure la legislazione è entrata in vigore da poco ed è ancora in fase di attuazione (Campania, Molise).

In questi anni si è assistito all'emanazione di leggi estremamente differenti; basti pensare all'assetto istituzionale dell'ente preposto alla gestione scelto dalla Lombardia e dal Veneto, che contrasta in modo netto con la strada intrapresa dalle Regioni Piemonte ed Emilia-Romagna.

Ma, anche all'interno di queste due tipologie istituzionali — delega ai Comuni o creazione di un ente dotato di autonomia — vi sono numerose differenze.

Un aspetto importante, non tanto in termini corporativi ma perché sintomatico della errata concezione sottostante, è il modo in cui i legislatori hanno considerato il ruolo della componente universitaria all'interno degli organi di gestione.

Le Regioni che hanno delegato ai Comuni il diritto allo studio hanno teso ad emarginare le componenti universitarie, relegandole ad un ruolo puramente consultivo; ciò è accaduto perché si è ritenuto che l'ente locale riesca così a coordinare meglio le varie attività del diritto allo studio, già di competenza comunale (scuole elementari, scuole medie, etc.).

Ma, anche tra chi ha scelto altre vie, in alcuni casi si è avuta una penalizzazione della componente universitaria. Ad esempio, si è escluso il rettore — o un suo delegato — che è il coordinatore dell'attività universitaria e di tutti i servizi esistenti all'interno dell'ateneo.

Analizzare se un Consiglio di amministrazione è composto in maggioranza da rappresentanti del mondo accademico non vuol dire affermare una rivendicazione sindacale, ma giudicare la sua efficienza, prendendo in considerazione il legame che ha con il mondo universitatio.

Dalla definizione di diritto allo studio universitario che abbiamo premesso, deriva l'assoluta necessità di uno stretto legame tra l'università e l'ente gestore del diritto allo studio. Pensionati, mense, assegni di studio, orientamento hanno senso se sono realmente al servizio della comunità universitaria e dei suoi bisogni.

Circa questo punto, poi, va sottolineato con forza il grave problema della scarsa rappresentatività democratica di organi che prevedano la presenza, in larga maggioranza, di esponenti degli enti locali (Comune, Provincia, Regione). Enti così composti, in-

fatti, privano la popolazione scolastica — in certi casi proveniente fino al 60% da altre regioni — degli strumenti democratici di responsabilizzazione politica, dal momento che gli amministratori locali non sono eletti dagli studenti fuori sede e quindi non rispondono alle loro necessità.

Passando poi ad analizzare i servizi e il modo in cui sono forniti dalle diverse Regioni, possiamo notare una estrema differenziazione e, soprattutto, una concezione del diritto allo studio ancora antiquata.

Per dimostrare queste affermazioni, che possono sembrare eccessive, prenderemo in esame alcuni servizi e le loro modalità sia di erogazione, sia di accesso in alcune regioni italiane.

Il servizio mensa, solitamente, viene erogato alla totalità degli studenti. L'unico requisito necessario è l'iscrizione all'università, ma ciò non è comunque sempre vero. Basti un esempio: l'articolo 18 della L.R. lombarda n. 50 del 1982 stabilisce che per usufruire di tale servizio si debbano avere superato, nell'anno accademico precedente, almeno due esami.

Queste differenze si acuiscono quando poi si parla del costo che lo studente deve sostenere per accedere al servizio. Anche qui un esempio può meglio chiarire. La Facoltà di Medicina dell'Università Cattolica di Roma adotta, come previsto dalla legge, le tariffe in vigore nella Regione Lombardia; così accade che uno studente iscritto alla stessa Facoltà nella medesima città, contribuisca al costo del pasto in modo disuguale (L. 1.000 nell'Università «La Sapienza» di Roma, L. 2.300 nell'Università Cattolica - Policlinico Gemelli di Roma; questi dati si riferiscono alla seconda fascia); per non parlare poi dei pasti gratuiti dell'Ateneo di Perugia per coloro che usufruiscono dell'assegno di studio e dei costi estremamente contenuti per le fasce superiori.

Se poi si vogliono analizzare l'assegno di studio e le sue modalità di conseguimento e di erogazione, le differenze e le disparità divengono addirittura avvilenti.

Lombardia	
in sede	L. 1.000.000
fuori sede	L. 1.500.000
Perugia	
in sede	L. 250.000
fuori sede	L. 500.000
Macerata	
in sede	L. 600.000
fuori sede	L. 1.200.000
Abruzzo	
in sede	L. 400.000
fuori sede	L. 800.000

Esistono anche differenze nella modalità con cui si stabilisce il merito. Alcune Regioni hanno scelto di valutarlo indipendentemente dall'appartenenza dello studente ad una facoltà; ne deriva che il merito è stabilito unitariamente per tutto l'ateneo o, addirittura, per l'intera regione.

Un'altra situazione è documentata dalla legge n. 3/86 della Regione Campania, la quale stabilisce che, al primo anno di corso, non basta avere conseguito la maturità, ma occorre averla superata con una votazione minima di 42/60 e, per gli anni successivi, gli esami richiesti dal bando di concorso devono essere superati con una media di almeno 24/30. Così accade anche nella legge regionale del Molise n. 3/86.

4. Esempi positivi

A fronte di queste esemplificazioni — che indicano come le carenze normative, la confusione culturale e, in certi casi, la miopia gestionale, abbiano spesso generato una situazione estremamente problematica — bisognerà citare, seppur solo per esempi, ciò che di positivo in questi anni si è affermato.

Innanzitutto, ed in generale, direi che laddove si è cercato di minimizzare le distanze tra il diritto allo studio e l'università, i frutti sono stati molto più positivi che in quelle esperienze in cui si è cercato di omogeneizzare i servizi per il diritto allo studio universitario alla generalità dei servizi (sanitari, culturali, logistici, etc.) gestiti dagli enti locali per i cittadini.

Per un principio di economia, gli enti locali hanno talora teso a privilegiare le simiglianze gestionali rispetto alla specificità di urgenza.

Non si vuole sostenere che gli studenti ed i docenti universitari siano una categoria «speciale» di cittadini da privilegiare; al contrario, si vuole soltanto ricordare come essi siano invece una categoria di cittadini che ha le sue *peculiari* caratteristiche ed esigenze, peculiarità che il ben noto principio costituzionale di eguaglianza (art. 3) *impone* di tenere presente nel realizzare un intervento pubblico *gestito* in senso sostanziale.

Dicevo quindi che la vicinanza all'università e ai suoi problemi, intesa sia come rispetto dell'autonomia, sia come incentivo dell'autoresponsabilità, ha prodotto gestioni efficaci ed efficienti.

Un esempio eclatante in questo senso sono le strutture residenziali dei Collegi — storici e più recenti — dell'Università di Pavia. Se si pensa che l'atto di fondazione del Collegio Ghislieri è del 1569 (a firma del Pontefice Pio V) e che in tale atto esplicitamente si ricorda la «necessità di assicurare un'autonoma crescita dell'istituzione che avesse fondamento nella piena autonomia giurisdizionale del suo Protettore», ci si può rendere conto agevolmente che è molto antica e già ben conosciuta la risposta alle moderne esigenze dell'autonomia dell'Università o delle strutture sul modello del «college» delle università di tradizione anglosassone.

Un altro esempio estremamente interessante è la scelta operata dagli organi preposti al diritto allo studio universitario in atenei come Padova o Roma. In tali casi, alla gestione diretta da parte dell'ente pubblico è stata affiancata (o addirittura preferita) la possibilità di stabilire rapporti convenzionali con realtà autogestite dagli studenti (cooperative o associazioni) laddove queste avessero dimostrato economicità ed efficienza.

I servizi affidati in convenzione sono i più vari, dal servizio mensa a quelli turistici. L'effetto è notevole: risparmio, migliore efficienza e capillarità del servizio, incremento dello spirito solidaristico e del dibattito culturale.

Ho citato, e lo ripeto, queste due situazioni solo a titolo di esempio, perché mi sembrano esponenziali dell'impegno e del lavoro che moltissimi tra funzionari, docenti e studenti anche in altri atenei stanno realizzando in questi anni.

5. Ipotesi di lavoro

Vorrei concludere sottolineando problematicamente quelle necessità che l'interazione tra la situazione descritta, il positivo emerso ed il cambiamento accaduto in questi anni impongono come ipotesi di lavoro.

5.1. Assetto istituzionale

Per quanto riguarda l'assetto isti-

tuzionale da dare all'ente gestore del diritto allo studio universitario, l'obiettivo da realizzare è l'efficienza, in termini di:

a) *rappresentatività reale*: solo legando l'ente, in maniera privilegiata, al mondo universitario e non soltanto al mondo politico locale, si può assicurare un realismo, una vera capacità di incidere sui problemi ed un reale scambio di informazioni tra base e struttura;

b) *agilità amministrativa*, evitando un sistema eccessivo di deleghe che paralizzi o renda quantomeno farraginosa l'azione.

5.2. Servizi

Penso che proprio sui servizi del diritto allo studio universitario l'impatto del cambiamento che ho cercato di descrivere — dello studio e dello studente — sia oggi più dirompente: la classica triade di intervento — presalario, mensa, alloggio — non è più sufficiente né adatta alla situazione.

È necessario un nuovo modello, non più ancorato a vecchi concetti assistenzialistici, ma che preveda un diverso intervento, strutturato in base alle nuove esigenze della didattica universitaria.

Non più palazzoni destinati ad ospitare gli studenti, ma abitazioni destinate a minicomunità, a gruppi con varie esigenze culturali e sociali, ove lo studente possa realizzare compiutamente la sua personalità umana. Non più presalari ed assegni di studio ancorati a falsi parametri, ma interventi economici diretti alla concreta realizzazione dei bisogni accademici degli studenti (materiale didattico, viaggi di studio, etc.). Non più interventi generici sull'orientamento, ma interventi miranti all'effettiva occupazione dei neolaureati.

5.3. Convenzioni

Una riflessione a parte va operata non tanto su un servizio in particolare, quanto su una peculiare modalità con cui i servizi possono e debbono essere resi: la convenzione con l'associazionismo studentesco.

L'associazionismo sia culturale che solidaristico nelle università è forse uno dei fatti recenti più importanti, segno di quella ripresa di dignità e protagonismo di chi studia cui ho fatto cenno e di cui si possono citare esempi importanti. Penso soltanto ad alcune cooperative (ad esempio CUSL, COSUR) che in Italia contano ormai più di 300.000 soci e sono presenti, con le loro attività di facilitazioni nel mercato librario, in quasi tutte le università italiane, oppure a cooperative che gestiscono mense, alloggi, organizzano attività sportive e culturali.

Il diritto allo studio universitario deve, dinanzi a questi fenomeni, non solo prevedere la possibilità della convenzione, ma, laddove questa risulti economica ed efficiente, aiutarla ed incentivarla.

Infatti, scopo del diritto allo studio è anche aiutare quelle aggregazioni di studenti e docenti costituite al fine di rispondere ad esigenze e bisogni emergenti nella realtà; proprio per il principio secondo cui tutto ciò che contribuisce all'attuazione del diritto allo studio universitario, anche se non è promosso dall'ente pubblico, va aiutato.

5.4. Studenti stranieri

Spesso abbandonati come condizione socio-economica, questi studenti sono stati dimenticati anche dall'ordinamento.

Innanzitutto va ridefinito il loro status, considerando la loro provenienza e le loro esigenze (non possono essere trattati allo stesso modo, perché entrambi stranieri, uno studente americano ed uno studente nigeriano od iraniano, così come non si può non tenere conto dei problemi politici che spesso dilaniano le nazioni d'origine ed impediscono loro il rimpatrio).

In secondo luogo, vanno stabiliti i criteri per l'accesso degli studenti stranieri ai servizi del diritto allo studio universitario.

5.5. Lo Stato

Volendo concludere questo mio contributo, il primo auspicio è indubbiamente rivolto allo Stato italiano, perché esca dall'insensibilità politica con cui ha affrontato sino ad oggi il problema.

È necessaria una legge quadro che riprenda la definizione di diritto allo studio che sopra si è precisata ed articolata; chiarisca gli aspetti fondamentali dell'assetto istituzionale (rappresentanza studentesca ed accademica, agilità amministrativa); standardizzi il minimo dei servizi e dei criteri di accesso; accolga il principio del favore per il rapporto convenzionale con l'associazionismo studentesco.

È necessario, in secondo luogo, che i finanziamenti statali siano adeguati a questa nuova dimensione del diritto allo studio universitario che l'università di oggi richiede.

5.6. Le Regioni

L'ultimo richiamo è nei confronti delle Regioni che, nonostante l'inazione statale, devono regolare e gestire la materia.

Sui suggerimenti specifici rinvio a quanto già detto; mi limito soltanto a ricordare che il soggetto protagonista del diritto allo studio è l'università e in particolar modo l'utenza studentesca. Lo studente, seppure cittadino italiano come tutti gli altri, e quindi non privilegiabile in alcun modo, non potrà mai essere appiattito in una gestione che non ne valorizzi decisionalmente le peculiarità di esperienza e condizione.

Il diritto allo studio come diritto di tutti ad imparare, garantito in modo speciale e particolare per gli studenti capaci e meritevoli privi di mezzi, essendo complementare alla didattica universitaria, non può non risentire della direzione e dell'impostazione che, nella loro autonomia costituzionalmente riconosciuta, le componenti, studentesca e docente, vorranno imprimere.

Cronache dall'Italia

Il diritto allo studio universitario, oltre a configurarsi come un dibattito su principi e norme generali, è anche un insieme di dati di fatto. La panoramica che presentiamo in queste pagine ci mostra l'altra faccia del pianeta «diritto allo studio»: quella quotidiana e concreta, delle file da fare (o da non fare), delle mense e degli «umori dell'utenza», dei servizi di orientamento e delle strutture residenziali con le loro accoglienti camerette, magari in un palazzo cinquecentesco.

Questi reportages — relativi ai grandi settori del diritto allo studio: alloggi, cultura, orientamento, recupero edilizio a fini abitativi, mense — provengono un po' da tutta Italia. Ci segnalano le esperienze più riuscite della gestione regionalizzata del diritto allo studio universitario: una formula che, dopo tutto, ha appena dieci anni di vita.

Così, dopo la dovuta considerazione di ciò che va cambiato o ancora regolamentato, è opportuno guardare queste realizzazioni perché, come giustamente fa osservare uno degli articolisti, occorre progettare il futuro, senza però inseguirsi «concorrenzialmente» nell'affrontare problemi già risolti.

Pavia / L'esperienza dei collegi

di Graziano Leonardelli
Direttore del Collegio universitario «Cardano» di Pavia

Ancor prima che diffusamente si parlasse in Italia di diritto allo studio inteso non più e non solo come assistenza caratterizzata da interventi di tipo prevalentemente economico, ma come complesso di iniziative strumentali al processo educativo e formativo del giovane, l'esperienza pavese costruiva un sistema di assistenza integrata di tipo collegiale che sembrava più puntualmente rispondere alle esigenze sia logistiche sia educative e culturali degli studenti universitari. Così, accanto ai due Collegi «storici», il Borromeo ed il Ghislieri, vere e proprie istituzioni storiche, l'Università di Pavia ha promosso l'istituzione di ben otto Collegi, frutto di una precisa opzione qualitativa, in grado di ospitare 1.300 studenti. Questa corposa realtà, intimamente collegata all'Università, tanto da poter parlare di «sistema collegiale» dell'Università di Pavia, e altrettanto strettamente collegata al territorio, a detta di molti, fa di Pavia una specie di isola privilegiata, tanto che, accanto ad altri Collegi privati con capacità ricettive pari a 2.000 studenti circa, rende il rapporto studente-ricettività collegiale il più alto a livello nazionale, considerando che gli studenti iscritti all'Università ammontano a 17.000 (specializzandi inclusi).

Se è vero che la didattica universitaria non dovrebbe essere pura istruzione ma educazione e formazione di compiute personalità umane, e che l'ateneo in questo senso dovrebbe tendenzialmente essere una comunità di docenti e di discenti, è pur vero che i giovani che accedono all'università possono arrivare ad essere responsabilmente interpreti delle esigenze e delle tendenze della realtà moderna solo se trovano stimoli educativi atti a non deludere le loro aspirazioni di maturazione personale e professionale. Non è infatti senza significato che i giovani universitari a fronte di un diffuso disagio di apprendimento di tipo for-

male e il più delle volte strettamente individuale, dichiarino di aver bisogno di qualcosa di più e di diverso: sentono soprattutto l'esigenza di una dimensione comunitaria in senso lato e senza eccezioni di tipo ideologico. Il fatto che tale dimensione si sia affievolita a seguito dell'accresciuto numero degli studenti e per la difficoltà della frequenza alle attività didattiche e per la contraria presenza di una specie di nostalgia della stessa, dimostrano infatti che è diffusa tra gli studenti l'esigenza di un recupero dei valori comunitari, la voglia di instaurare rapporti di collaborazione docente/discente che permettano di affrontare in comune problemi di ambientamento e di studio, di organizzazione del lavoro, di orientamento, di fornitura di metodologie di studio coerenti ad una ottimizzazione del rendimento scolastico.

Sembra allora prioritario favorire per gli studenti occasioni di incontro, aiutandoli a superare le limitazioni di orizzonti dovute alla specializzazione degli studi, all'estrazione sociale, etc., mediante il confronto delle opinioni e con l'incentivo di una gamma articolata di attività parallele e sussidiarie rispetto a quelle universitarie, offrendo, infine, un clima formativo che li stimoli all'integrazione nel contesto sociale.

Questi obiettivi sono raggiungibili qualora si offra agli studenti un ambiente idoneo, corredato da servizi a valenza non solo individuale, ma finalizzati a favorire anche l'autoformazione degli studenti stessi. Storicamente a Pavia si è tentato di rispondere concretamente a queste esigenze con l'istituzione dei Collegi Universitari. Non che tali realizzazioni del diritto allo studio siano esclusive di Pavia, ma è certo che a Pavia si è tentato, con risultati del tutto apprezzabili, di innestare sul territorio quei servizi integrati per gli studenti noti comunemente col nome di Collegi, che possono essere assunti a modello efficace di corretta realizzazione del diritto allo studio.

È pur vero che negli ultimi anni tale modello è stato da più parti criticato ed è altrettanto vero che l'esperienza collegiale, soprattutto nelle grandi metropoli, non è stato del tutto positivo. Tuttavia le esperienze negative paiono frutto di una tipologia collegiale errata o male intesa, sia nelle forme tipologiche architettoniche, sia nelle forme gestionali. Di certo tali esperienze hanno avuto maggior successo ed efficacia in realtà universitarie medio-piccole (Pavia, Urbino ad esempio), in quanto tali realtà più si adattano a recepire tali esperienze, vuoi perché in una media o piccola città i rapporti di interazione e di collaborazione tra università, ente preposto alla realizzazione e gestione del diritto allo studio ed ente locale sono semplificati, vuoi perché vi è maggior facilità di rapporti tra ente deputato alla gestione dei servizi e componente studentesca, vuoi per la diversità dell'utenza stessa che è venuta ad insistere sul territorio, caratterizzata da forme minori di pendolarismo.

L'esperienza collegiale pavese ha dimostrato comunque che la messa a disposizione degli studenti di una struttura in grado di stimolare il dialogo tra le sue diverse componenti e di favorire il dibattito derivante dalle diverse esperienze di vita e di studio, mette in grado l'utente stesso a trarne un bagaglio di conoscenze, esperienze e maturità anche spontaneamente acquisite. La compresenza poi entro la struttura collegiale di laureati, che svolgono anche funzioni tutoriali, e di studenti stranieri che il Collegio ospita ogni anno entro un programma di scambi culturali con l'estero, stimola il momento del confronto e dello scambio di esperienze differenti, esaltando per questa via quel fenomeno di sprovincializzazione dell'Università che la stessa denominazione — Universitas — impone e richiede.

Camerino/Residenze e contesto urbano

di Ezio Mariani
Associato di Esercitazioni di disegno con elementi di macchine e incaricato dell'aggiornamento del piano di sviluppo edilizio dell'Università

La città di Camerino si trova al centro di un'area montana economicamente e demograficamente depressa, in cui l'Università rappresenta, nel suo collaudato insediamento plurisecolare, uno dei più importanti gangli economici e culturali in virtù del quale la città può disporre di servizi privilegiati.

Esaminate le condizioni socio-economiche, demografiche e infrastrutturali del comprensorio camerinese, si avvalora la tesi secondo la quale il superamento della fase di lotta per la sopravvivenza dell'Ateneo richiede una sua progressiva caratterizzazione. Pertanto, così come affermato dall'arch. Quaroni nella stesura del primo piano di sviluppo dell'Ateneo, bisognerà «puntare alla scoperta di una nuova funzione, originale e caratterizzata, attraverso l'utilizzazione e la valorizzazione delle peculiarità della struttura esistente e dell'ambiente, al fine, ben individuato, di creare una reale e nuova capacità di attrazione, basata sull'offerta, a docenti e discenti, di condizioni di lavoro e di studio più rispondenti che altrove alle esigenze che si pongono a seguito dell'evoluzione civile del Paese».

Sul piano delle finalità da perseguire, mentre appare insensato intraprendere una sorta di competizione con i maggiori centri regionali, sembra invece di primaria importanza il conseguimento della qualificazione di «università residenziale». L'attuale attuazione infatti non corrisponde perfettamente a questa definizione poiché l'offerta di abitazioni private e stanze in affitto non riesce a far fronte alla domanda portata dagli studenti, venendosi così a determinare situazioni di micropendolarismo all'interno del comprensorio camerte con conseguente diffuso disagio degli utenti. D'altra parte, i collegi pubblici e privati, anche se ad alto livello ricettivo, non riescono che parzialmente a sanare tale disagio o a realizzare una vera «struttura residenziale» universitaria.

L'Università di Camerino ha iniziato questa politica residenziale già negli anni Sessanta progettando, in località Le Mosse, il primo Collegio universitario per 400 posti letto (dei quali ne sono stati realizzati per ora solo 200); la consistenza volumetrica di circa 51.000 mc di tale struttura corrisponde al 77,9% del totale dei volu-

mi destinati a residenza universitaria.

Costruito sul Colle del Paradiso, questo primo insediamento ultimato nel '65, si contrappone alla città antistante, anch'essa posta in analoga situazione sulla cima di un colle: la cittadella degli studi si è sdoppiata, la stessa istituzione ha generato poli funzionalmente e figurativamente distinti ma connessi.

Dopo questa prima realizzazione l'Università dovrà sviluppare la sua politica residenziale secondo due direzioni: sia ampliando il collegio di Colle del Paradiso fino a completarne la configurazione preventivata, sia continuando a costruire residenze universitarie nella stessa zona di via Le Mosse che ha registrato un notevole incremento di edilizia residenziale, sino a trasformarsi in quartiere urbano. Pertanto le ipotesi di ulteriore sviluppo di questo secondo tipo di residenza in quell'area risultano coerenti con il rifiuto della logica di isolamento delle strutture universitarie.

La seconda direzione dovrà invece puntare ad una più stretta integrazione sociale tra cittadinanza e popolazione universitaria favorita proprio dalla diffusione dell'edilizia residenziale universitaria all'interno del centro storico. Tra l'altro questo orientamento soddisfa anche la necessità di recuperare all'uso residenziale originario quei comparti di edilizia storica fatiscenti, interni al centro antico, e quegli edifici che, in un prossimo futuro, verranno sottratti agli usi didattico-scientifici.

Le residenze di Camerino

La città di Camerino conta poco meno di 8000 abitanti ed una popolazione studentesca prossima alle 4000 unità di cui il 12% di provenienza straniera.

Le residenze universitarie dispongono di 458 posti letto così ripartiti:
Collegio Mattei: 200 camere ad un letto
Collegio Fazzini: camere a tre letti per complessivi 144 posti
Collegio San Paolo: camere ad uno o due letti per complessivi 52 posti
Collegio Granelli: camere da uno a tre letti per complessivi 62 posti

La mensa universitaria, sita come i primi due collegi in località Le Mosse, distribuisce 2000 pasti al giorno.

Calabria / Una mensa pilota

di Moisè Chiodi
Capo divisione servizi comunitari dell'Università della Calabria

Il quadro normativo

Prima di entrare nell'argomento specifico, è opportuno fare una breve illustrazione del quadro normativo entro il quale vengono erogati i servizi nell'Università degli Studi della Calabria (UNICAL).

La legge n. 442/68 istitutiva dell'Università e il DPR 1329/71 (Statuto) prevedono, fra l'altro, la costituzione di un Centro residenziale, un campus vero e proprio dotato di tutte le necessarie strutture di servizio (mense, biblioteche, strutture sanitarie, sportive, etc.) destinato ad accogliere non meno del 70% degli studenti in corso nonché il personale docente e non docente.

Il funzionamento di detto Centro residenziale è regolamentato dal DPR 632/78 il quale, fra l'altro, ha soppresso l'Opera Universitaria che era stata costituita con l'avvio dell'attività accademica dell'UNICAL. In pari tempo, per effetto dello stesso DPR 632 citato, l'Università è subentrata in tutti i rapporti e nei diritti e nei doveri facenti capo all'ex Opera e quindi esercita, tramite il proprio Consiglio di Amministrazione, le funzioni già dell'Opera stessa.

Il Centro residenziale e la mensa

In attesa della costruzione delle strutture universitarie previste nel progetto definitivo, il Centro residenziale attualmente è articolato in nuclei abitativi, in fitto e in proprietà, che sono ubicati nella zona che va dalla periferia nord della città di Cosenza ad Arcavacata di Rende.

Gli studenti, in corso e fuori corso, iscritti all'Università sono circa 5800, mentre quelli ospitati nelle residenze, che vengono accolti in base alle disponibilità di posti letto, sono circa 2000.

La mensa ha sede nell'ambito del complesso delle cosiddette «maisonnettes» che sono un nucleo di residenze situate in Arcavacata di Rende, nei pressi delle strutture provvisorie polifunzionali destinate alla didattica ed alla ricerca.

Il servizio è affidato in appalto ad una ditta. Il prezzo di ciascun pasto è fissato in L. 5184 + IVA.

La mensa è dotata di una cucina centralizzata per la preparazione di pasti caldi, mentre la distribuzione viene effettuata in due sale, di cui una prospicente alla zona cucina e l'altra situata al piano superiore. Gli spazi destinati ai servizi (cucina, conservazione, preparazione, etc.) hanno un'estensione di mq 1500. Le due sale sono complessivamente di mq 1200 per una capienza totale di 650 posti.

Adiacente alla mensa funziona un bar la cui gestione è affidata alla stessa ditta che ha in appalto il servizio mensa. I prezzi ivi praticati sono del 20% inferiori a quelli previsti dal listino della Camera di Commercio territoriale.

Il servizio: accesso e modalità di fruizione

Gli studenti che hanno diritto ai servizi, ai sensi del DPR 632/78 citato, fruiscono del servizio di alloggio e di mensa secondo le seguenti modalità:

a) dietro cessione di parte dell'assegno di studio, se percepito;

b) in forma gratuita se, pur avendone i requisiti, non è percepito l'assegno di studio per mancanza di fondi;

c) pagando una somma forfettaria (per alloggio e mensa) di L. 350.000, se si possiede il solo requisito di reddito;

d) pagando una somma forfettaria di L. 525.000, se si possiede il solo requisito di merito;

e) pagando una somma forfettaria che va da L. 700.000 ad un massimo di L. 1.200.000, se non si possiede nessuno dei requisiti per ottenere l'assegno di studio. Gli studenti non accolti nel Centro residenziale pagano le seguenti quote a pasto: L. 500 se iscritti in regolare corso di studi e al I anno f.c.; L. 1.000 se iscritti al II f.c.; L.

1.500 se iscritti al III anno f.c.; L. 1.800 se iscritti al IV anno f.c. Gli studenti considerati in sede hanno diritto al solo pranzo al costo sopra specificato.

Con l'istituzione del servizio mensa anche per il personale universitario ai sensi della legge 23/86, a detto personale è consentito l'accesso al servizio nei casi previsti dalla legge al costo di L. 1.750 a pasto. Al servizio si accede consegnando agli addetti alla distribuzione dei pasti, un buono previamente rilasciato dagli Uffici del Centro residenziale.

L'orario di distribuzione dei buoni è dalle ore 11.00 alle ore 14.40 per il pranzo, e dalle ore 18.30 alle ore 21.10 (18.00-20.40 periodo invernale) per la cena. La mensa è aperta dalle ore 11.30 alle 14.45 per il pranzo, e dalle 19.00 alle ore 21.15 (18.30-20.45 periodo invernale) per la cena.

Il servizio mensa funziona sette giorni su sette, mentre rimane inattivo in occasione del periodo di chiusura del Centro residenziale (1 agosto - 30 settembre) nonché durante il periodo delle vacanze previste dal calendario accademico.

Mediamente vengono consumati 1400 pranzi e 1000 cene, con picchi rispettivamente di 2600 pranzi e 1800 cene per un totale annuale di 560.000 pasti. I tempi di attesa nel periodo di punta sono al massimo di 15 minuti.

La composizione del menù prevede sia per la cena che per il pranzo due primi, due secondi, due contorni oltre alla frutta che può essere sostituita con yogurt, bevande o latte fresco. Inoltre è possibile richiedere riso in bianco, formaggio, fettina ai ferri, piatto freddo in alternativa ai piatti previsti nel menù.

L'Università effettua il controllo amministrativo e qualitativo tramite i propri Uffici ed una Commissione di studenti, docenti e non docenti prevista allo scopo nel contratto stipulato con la ditta. La qualità del servizio è da ritenersi nel suo complesso buona, e affermando ciò si tengono in conto sia gli umori dell'utenza, sia un sondaggio effettuato su scala nazionale dal «Corriere della Sera», che ha visto collocata la mensa dell'UNICAL al primo posto per la qualità del servizio.

Lastra tombale di Baldo degli Ubaldi

Le prospettive

Le prospettive meno immediate del servizio mensa sono legate alla crescita delle strutture, compresa quindi la costruzione delle mense per i quartieri residenziali. Infatti l'Università della Calabria, anche se con lentezza e tra mille difficoltà, sta realizzando, a lotti, la costruzione della sua sede definitiva.

Considerato che, come già detto, l'insediamento — per quanto attiene alle strutture residenziali — è diffuso in un territorio abbastanza vasto a nord di Cosenza che si espande tra il Crati e le prime colline alla sinistra del fiume, l'Università ha allo studio un progetto di decentramento del servizio in uno dei nuclei a maggiore densità abitativa di studenti.

Urbino/Oasi di studio in una città d'arte

di Vincenzo Mosconi
Direttore amministrativo dell'ERSU di Urbino

Gli alloggi dell'ERSU (Ente Regionale per lo Studio Universitario) di Urbino sono costituiti da un unico complesso architettonico in località Colle dei Cappuccini, situato a circa 1500 m. dall'Università Urbinate che è nel centro storico della città; tale struttura è suddivisa in quattro Collegi la cui utenza complessiva ammonta a circa 1200 unità. Nel Centro di Urbino sono ubicate invece la Casa dello Studente e la Casa della Studentessa che possono accogliere circa 120 persone. Ognuna di queste residenze ha delle particolari caratteristiche:

– il Collegio dell'Aquilone è composto da camere doppie con servizi e di un distaccato collegio, «Le Serpentine», formato di appartamentini con entrata indipendente, tutto ciò per 406 posti letto complessivi;
– il Collegio del Colle ha camere singole con servizi per un totale di 150 posti letto;
– il Collegio del Tridente è costituito da mini appartamenti con servizi per un totale di 352 posti letto;
– il Collegio della Vela è suddiviso in camere doppie e singole, più servizi, ed ha 222 posti letto;
– la Casa dello Studente ha camere singole e doppie con servizi in comune ed è dotato di 80 posti letto;
– la Casa della Studentessa ha camere singole e doppie con servizi in comune e dispone di 40 posti letto.

Il servizio mensa è garantito da due strutture: una inserita nel Collegio del Tridente e l'altra ubicata nel centro della città. Tale servizio può erogare circa 4000 pasti al giorno.

All'interno dei Collegi esistono numerosi spazi ricreativi e culturali: biblioteca, sala teatro, sala musica, sala conferenze, sala televisione e giochi.

L'accesso alle strutture abitative dell'ERSU di Urbino è regolato da un concorso per merito e reddito in conformità alle disposizioni emanate dalla Regione Marche (Legge Regionale n. 30/81 ed Atto Amministrativo n. 162/84) valide per i quattro ERSU marchigiani.

Torino/L'importanza delle attività culturali

di Giampiero Leo
Assessore alla gioventù del Comune di Torino

La cultura è la riflessione critica e sistematica sulla realtà svolta a partire da una ipotesi. Lo scopo delle attività culturali è rendere possibile questa riflessione, questo lavoro attraverso l'incontro con persone e personalità affrontando sia argomenti studiati e dibattuti nelle aule universitarie, che temi emergenti dall'esperienza della vita quotidiana.

Per capire meglio la pregnanza innovativa di questa iniziativa è necessario tornare indietro negli anni. Prima c'erano le Opere Universitarie che agivano in prevalenza intorno al Politecnico di Torino, dimenticando la frangia delle facoltà umanistiche. Una volta sciolte le Opere, il settore passa alla Regione che delega l'Assessorato alla cultura del Comune, che tra le sue varie mansioni, lo trascura spendendovi poco in denaro ed energie. Con la nuova amministrazione il settore viene affidato al solo Assessorato alla gioventù, che nel giro di un anno e mezzo sestuplica l'investimento della città per le attività culturali universitarie. Si è quindi passati dai cento milioni di una volta, ai più di seicento di oggi. Questi soldi sono stati spesi con vari criteri, coinvolgendo nelle decisioni la Commissione al diritto allo studio, la Quinta Commissione consigliare, le varie componenti del mondo giovanile ed universitario: studenti, cooperative e gli stessi professori.

Si offrono infatti una serie di opportunità per poter assistere ai normali programmi culturali presenti in Torino, oltre ad apposite iniziative suggerite, pensate ed attuate per il mondo universitario. Le iniziative di cui sopra possono essere formulate innanzi tutto dagli studenti, sia singolarmente, sia attraverso loro organizzazioni, inoltre possono provenire da enti od organizzazioni culturali presenti in Piemonte.

Ogni anno l'ufficio delle attività culturali universitarie acquista migliaia di biglietti che vengono distribuiti a prezzi scontatissimi agli studenti universitari. In quest'ultimo anno accademico hanno usufruito di tali agevolazioni circa 15.000 studenti.

Un altro punto fondamentale delle attività di questo ufficio è l'organizzazione e la realizzazione di manifestazioni di ogni tipo all'interno delle varie facoltà universitarie. Queste manifestazioni vertono su diverse tematiche: largo spazio è concesso alla musica, in tutte le sue forme. In quest'ultimo anno accademico sono state organizzate alcune lezioni/concerto sul jazz, con la presenza di famosi musicisti italiani e stranieri che hanno dato il loro contributo non solo dal punto di vista prettamente musicale, ma anche dal lato culturale. La musica classica ha avuto ampio successo con

una rassegna dedicata alla «storia del valzer» analizzata a partire dal Settecento sino alla Scuola di Vienna. Un lavoro analogo è stato fatto per le lezioni/concerto sulla storia del rock contemporaneo.

Le attività culturali universitarie gestiscono da ben otto anni dei corsi di fotografia tenuti da docenti specializzati, che al termine si concretizzano in una mostra/concorso riservata a fotografie scattate solo da studenti universitari. Non mancano i corsi di lingua inglese, con la prerogativa di avere solo insegnanti di madre lingua che utilizzano tecniche di avanguardia per l'apprendimento. Quest'anno ha avuto notevole seguito un corso pratico di ripresa e montaggio televisivo tanto che da più parti sono giunte richieste per il raddoppio dei posti a disposizione.

Da tre anni sta proseguendo una riuscita rassegna cinematografica, denominata «lezioni di cinema», durante la quale sono stati analizzati aspetti a volte inconsueti dei film, grazie all'apporto di valenti relatori provenienti dal mondo del giornalismo e del cinema.

Milano IULM / Una occasione mancata

di Lele Taborgna
Responsabile Orientamento e Informazione dell'ISU per lo IULM (Istituto Universitario di Lingue Moderne) di Milano

Le promozioni che, normalmente, provengono dagli ISU (Istituti per il Diritto allo Studio Universitario), si riferiscono a cicli di conferenze e servizi per agevolare la presenza studentesca alle rappresentazioni teatrali e alle proiezioni cinemagrafiche.

Da questa linea ci si era distaccati con alcune proposte coinvolgenti l'ISU per lo IULM, particolarmente accentuate negli anni 1984 e 1985. L'impostazione delle attività culturali all'interno di questo ente si qualificava per una spinta tesa all'incontro con la città, Milano, le sue espressioni produttive sul piano artistico, teatrale e cinematografico, scientifico. Per questo, trattando anche di soggiorni a scopo turistico-culturale, per diversi anni si è organizzata la partecipazione a festival di cinema presenti sul territorio nazionale.

Giungendo alla primavera del 1984, si costituì, su proposta dell'incaricato culturale dell'ISU, un comitato promotore che raggruppava docenti di diverse discipline, letterarie, linguistiche e cinematografiche, con il compito di promuovere manifestazioni dedicate alla cultura internazionale, con temi monografici per paese. Nel corso di tre giorni, dal 10 al 12 maggio 1984, la città fu coinvolta da *Bienvenido Saura*, una mostra-convegno dedicata al regista spagnolo di *Bodas de sangre* e *Carmen* con all'interno spazi dedicati all'arte figurativa contemporanea, alla cultura spagnola, alla letteratura. L'ingresso gratuito e il buon livello dell'iniziativa portarono al Cinema Paris, sala del centro milanese appositamente noleggiata, migliaia di persone; si calcoli che in una sola proiezione le presenze giunsero a 700. Il successo dell'iniziativa sembrava aprire una strada, qualificata, per unire università e città nel rispettivo bisogno di momenti per il tempo libero all'insegna di uno stampo europeo e internazionale.

Alla manifestazione su Saura, promossa ufficialmete dall'ISU per lo IULM con l'apporto del Comune di Milano, di altri enti, universià, stampa e RAI, venne spontaneo far seguire un ciclo denominato *Il giro del mondo in 70 giorni* coordinato dalle stesse forze e cioè docenti di cinema e letteratura, laureati in Lingue, operatori culturali e dell'informazione. Il ciclo prevedeva 12 manifestazioni, ciascuna della durata di tre-sette giorni, con cinema, filmati culturali e artistici, mostre, convegni, incontri. Le lentezze burocratiche, accompagnate da segnali di incomprensione, portarono però l'ISU e l'Istituto di Lingue ad una «non decisione» prolungata nel tempo, al punto che i promotori si trovarono a dover sostenere gli impegni, culturali certo ma anche economici, con il solo ed essenziale aiuto del Comune e della Provincia di Milano, dei centri culturali stranieri e delle ambasciate, di cineteche di altri paesi. Le manifestazioni da 12 si ridussero a 10, con una presenza media giornaliera — non disprezzabile — di 150 persone, un convegno sulla cultura australiana, uno sulle lingue nella scuola dell'obbligo (primaria) e, a fianco di una proposta sulla cinematografia russa dedicata a Cechov, un convegno dedicato al celebrato autore. Non mancava nel ciclo — con la presenza francese, tedesca, spagnola, giapponese, latino-americana — una manifestazione dedicata agli Indiani d'America (*Il grande spirito*) che proponeva delicate e rare pellicole della fine dell'Ottocento e degli inizi del secolo, con molti materiali di Griffith, e la presenza di indiani (Sioux) in un incontro con gli spettatori.

Da allora, dal maggio 1985 ultimo mese con manifestazioni de *Il giro del mondo in 70 giorni*, non se ne è fatto più nulla. Il panorama attuale, purtroppo, evidenzia assenze e un terreno culturale inaridito da disattenzione e poca sensibilità. Possiamo affermare che l'occasione culturale fornita da quel periodo di proliferazione propositiva è per certi versi un'occasione mancata da Università e Istituti per il diritto allo studio.

Lapide ad Ugo Foscolo

Camerino / A lezione di orientamento

di Mario Giannella
Rettore dell'Università degli Studi di Camerino

Il tema dell'orientamento ha assunto negli ultimi anni, anche all'interno dell'Università, un'importanza sempre maggiore nel tentativo di rimediare ai guasti prodotti da scelte formative errate conseguenti ad una cattiva o mancante informazione.

In particolare, con un buon orientamento pre-universitario, si tende a diminuire la preoccupante percentuale degli abbandoni propri di taluni corsi di laurea (ad esempio Economia e Commercio) oppure l'elevata quota dei fuori corso, di studenti cioè che non riescono a terminare in tempo il loro curriculum per motivi spesso riconducibili ad una scelta universitaria non perfettamente «calibrata» sui propri interessi ed attitudini.

C'è un ulteriore motivo per il quale l'orientamento assume oggi rilievo particolare: esso infatti può costituire un metodo appropriato di decongestionamento di quei corsi di laurea che ormai non possono offrire più reali prospettive occupazionali in considerazione dell'enorme divatio fra domanda e offerta di lavoro.

Tali ragioni hanno suggerito di sperimentare in una Università a misura di tanti modelli stranieri enfatizzati dalla pubblicistica corrente, un'iniziativa per molti versi unica in Iralia che ha avuto il conforto delle autorità scolastiche e la collaborazione dei distretti scolastici delle Marche, in primis quello avente sede a Camerino, e dell'Ente per il diritto allo studio universitario facente capo all'Ateneo camerte.

Il «Corso residenziale di orientamento agli studi universitari» giunto quest'anno alla sua IV appendice offrirà agli oltre quattrocento partecipanti appena diplomati o all'ultimo anno di studi superiori, incontri con docenti, imprenditori, sindacati e responsabili di qualificati istituti di ricerca (Censis, Rui, Formez) ed informazioni sul complesso sistema universitario e sulle sue relazioni con il mondo delle professioni. Il soggiorno all'interno delle strutture universitarie, insieme agli studenti già iscritti che in molti casi accompagnano i corsisti nelle visite a dipartimenti, laboratori e biblioteche, faciliterà la conoscenza personale dell'Istituzione ed i reciproci scambi di esperienze.

Un tale tipo di orientamento ha dimostrato di rispondere adeguatamente alle molteplici esigenze informative che i giovani richiedono prima di iscriversi all'università; tuttavia sarebbe poca cosa nel caso in cui fosse confinato al limbo dell'occasionalità. Per tale ragione, attraverso il Centro di orientamento di recente istituzione, si è aperta una serie di «sportelli» per gli studenti universitari rivolti ad illustare le possibilità di stages all'estero, il campo delle metodologie dello studio e, per quanto riguarda il post laurea, il proseguimento degli studi o la verifica di ipotesi occupazionali.

Ci sembra che l'orientamento svolto con tali articolazioni pre, intra e post universitarie, possa promuovere, nel rapporto tra l'Ateneo e la comunità studentesca, utili e stimolanti risultati culturali.

Venezia / Gli studenti chiedono informazione

di Pierpaolo Luderin
Servizio orientamento dell'ESU di Venezia

L'Ente per il diritto allo Studio Universitario (ESU) di Venezia e le organizzazioni sindacali CGIL e CISL Università di Venezia hanno condotto nel periodo 1 agosto - 31 dicembre 1987 un'indagine sui bisogni e sui servizi di e per gli studenti universitari concernente in particolare le residenze, le mense, i trasporti, il servizio di orientamento, le segreterie, le biblioteche e la didattica universitaria nel suo complesso. L'indagine — coordinata dal prof. Lorenzo Bernardi della facoltà di Scienze statistiche demografiche e attuariali dell'Università di Padova — è stata condotta su campioni di studenti all'atto di iscriversi ad anni successivi al primo. Le matricole sono state escluse dal questionario in quanto si è giudicato non fossero in grado di rispondere a diversi quesiti relativi all'anno accademico precedente.

Il campione è stato formato mediante un'estrazione sistematica operata sulle file di persone presenti agli sportelli delle segreterie universitarie delle due Università veneziane (Università di Ca' Foscari e Istituto Universitario di Architettura - IUAV). Per determinare gli intervistati il ricercatore ha seguito un pozzo d'estrazione prestabilito, ossia una cadenza variante da 1 a 4, sulla base di una precedente previsione di affluenza, così da rispettare l'equiprobabilità di fasce orarie e di giorni della settimana predefiniti.

Il materiale raccolto, dopo una revisione preliminare, è stato sottoposto ai rilevatori per svolgere contemporaneamente una critica analitica dei dati e una complessa base di codificazione. Successivamente è stata effettuata la fase di memorizzazione dei dati su dischi, al fine di predisporre i risultati ad una elaborazione automatica mediante l'uso dello «statistical Package for the Social Sciences» (SPSS).

Su un totale di 15.807 (dati provvisori) iscritti, escluse le matricole, (3244 a Ca' Foscari, 1642 allo IUAV) è stato raccolto un campione di 1405 questionari (8,89%), di cui 961 a Ca' Foscari (9,99%) e 444 ad Architettuta (5,67%). Sui 1405 questionari raccolti sono stati individuati 48 stranieri (35 presso lo IUAV e 13 a Ca' Foscari) di nazionalità abbastanza eterogenee.

Il questionario era articolato in 38 domande principali e suddiviso in 9 parti. La quarta parte è stata dedicata alla conoscenza e all'utilizzo del servizio di orientamento dell'ESU. Analizziamo in particolare, quindi, i dati relativi a quest'ultima parte.

Consideriamo dapprima alcuni dati assoluti. Su un totale di 1380 domande valide (vedi tabella 1), 1075 studenti (pari al 77,9%) ha dichiarato di essere a conoscenza dell'esistenza del servizio di orientamento, contro 305 studenti (22,1%) all'oscuro della presenza in università di tale centro. Tra coloro che si sono dichiarati «a conoscenza dell'esistenza del servizio orientamento», 471 (44,9%) ha fatto ricorso al servizio almeno una volta, contro 578 iscritti intrauniversitari che non se ne sono mai avvalsi (55,1%, vedi tabella 2). Dalla visione delle due tabelle, le percentuali sia di conoscenza dell'esistenza del servizio, sia di utilizzo di esso sono risultate più elevate per gli studenti di Ca' Foscari che per quelli dello IUAV (81,8% contro 69,4% circa la «conoscenza» e 46,6% contro il 40,5% riguardo all'«uso» del servizio). Ciò dipende probabilmente da due fattori:

a) il servizio di orientamento è nato inizialmente come servizio dell'Opera Universitaria di Ca' Foscari e solo dopo la riunificazione delle due Opere Universitarie in un unico ESU si è allargato all'Istituto di Architettura;

b) la sede del servizio è adiacente al palazzo centrale dell'Università di Ca' Foscari, in un'area decentrata rispetto alle sedi della Facoltà di Architettura e, quindi, poco frequentata dagli studenti dello IUAV.

Circa i motivi per cui gli studenti si sono rivolti al servizio orientamento, questi sono stati essenzialmente i seguenti (tenendo presente che è stato indicato il motivo principale, a parere dello studente):

a) orientamento e informazioni circa la scelta degli studi = 32,1%. Si tenga presente, in proposito, che il dato si riferisce a studenti intrauniversitari, escluse dunque le matricole. La percentuale tuttavia riteniamo sarebbe maggiore se, anche tra gli intrauniversitari, si tenesse conto di tutti quegli studenti che si sono rivolti al Servizio di Orientamento dell'ESU di Venezia (l'unico servizio di orientamento universitario della Regione Veneta) decidendo poi di iscriversi ad altre università, segnatamente, per molti studenti dell'area veneziana, Padova, dove esistono molte facoltà non attivate a Venezia.

b) Informazioni relative alle ubicazioni, all'accesso e agli orari di biblioteche, dipartimenti, segreterie, ufficio assistenza, etc. = 16,1%. Tutto questo dimostra come l'orientamento sia in qualche modo anche «fisico», cioè come muoversi concretamente all'interno della «vita accademica», a fronte di una carenza, in questi anni in parte rimediata, di informazione anche elementare da parte delle università.

c) Informazioni sui singoli corsi di laurea (piani di studio, curricula, esami, metodi di studio, frequenze, etc.) = 51,4%. Risulta questa la motivazione più ampia della domanda studentesca nei confronti del servizio di orientamento. La cosa non stupisce, trattandosi di studenti di anni successivi al primo. Si tratta di una richiesta molto prossima ad una sorta di *tutoring* e che individua spesso nel servizio di orientamento un ruolo in qualche modo di supplenza rispetto alla docenza universitaria. All'interno di questo dato, come del primo, crediamo rientrino molti casi di trasferimento.

d) Informazioni sulle borse di studio in genere e sui servizi dell'ESU (mense, residenze, etc.) = 29,9%.

e) Informazioni relative agli sbocchi occupazionali e alle professioni = 4,3%. La percentuale molto bassa, si spiega a nostro avviso, col fatto che molti studenti si informano sulle possibilità di inserimento professionale al

momento della scelta degli studi o dei curricula didattici. Appare evidente in tal modo che, nella maggior parte dei casi, lo studente abbia indicato come motivazione principale la scelta della facoltà, o dell'indirizzo formativo, sentiti più prossimi ed in qualche modo più urgenti, rispetto ad una futura attività lavorativa.

f) Raccolta di materiale informativo (guide, quaderni, opuscoli) = 26,2%. Si tratta in questo caso di una informazione abbastanza di tipo *self service*.

g) Altri motivi = 2,5%. Si tratta perlopiù di studenti ricorsi al servizio orientamento per sostegno psicologico o per problemi metodologici concernenti la preparazione di ricerche e tesi di laurea.

Tenuto conto del fatto che il questionario si rivolgeva esclusivamente agli studenti intrauniversitari, escluse le matricole, ci sembra risulti un dato tutto sommato assai positivo rispetto alla conoscenza, all'uso e, quindi, ai bisogni e alle attese degli studenti degli atenei veneziani nei confronti del servizio di orientamento universitario. Confrontando infatti la relazione presentata in data 21/01/1986 dal responsabile del servizio stesso al Presidente dell'Ente, basata sulle schede dei frequentanti il servizio, si desumono sostanzialmente due elementi:

1) la conferma sostanziale della tipologia della richiesta, per gli studenti intrauniversitari;

2) una sensibile percentuale di studenti non ancora matricole o neoimmatricolati che ricorrono al servizio di orientamento per l'informazione sulla scelta dei corsi universitari e parauniversitari, iscrivendosi poi ad altre sedi universitarie.

Da ciò ci sembra che si possa individuare in quello di orientamento il servizio più richiesto dagli studenti (solo per gli intrauniversitari 44,9% contro un 43,27% che utilizza le mense di cui peraltro il 43,4% raramente e il 39,6% saltuariamente, il 9,3% che utilizza le residenze universitarie o gli alberghi convenzionati con l'ESU e il 6,23% che ha usufruito dell'assegno di studio universitario o della borsa di studio).

Crediamo, comunque, che l'indagine meriti ulteriori approfondimenti in futuro, così da apportare ulteriori utili elementi di analisi e valutazione circa la tipologia e la qualità del servizio offerto.

Pisa/Un approccio dinamico

di Piero Paolicchi
Presidente dell'Opera Universitaria di Pisa

Tra tutte le questioni relative ai servizi per il diritto allo studio universitario, merita una riflessione particolare quella dell'orientamento, per la quale appaiono inaccettabili valutazioni e proposte di ordine meramente tecnico, avendo essa più dirette implicazioni sul piano politico, etico, pedagogico, psicologico. Il problema dell'orientamento impone infatti un'attenzione rivolta contemporaneamente a processi che si sviluppano su scala globale, almeno nazionale, su scala più ridotta, secondo variabili socio-economiche, geografiche, culturali, e su scala individuale.

Storicamente, la teoria e la pratica dell'orientamento si sono collocate dapprima in una prospettiva «attitudinale» fondata sull'idea di un mondo del lavoro come referente fisso e conoscibile compiutamente con metodo scientifico, al quale riferire procedure altrettanto scientifiche di valutazione delle capacità individuali mediante precise prove o test.

In una seconda fase si è proposta una concezione «vocazionale-motivazionale», centrata sull'idea della piena espressione di istanze di sviluppo del soggetto negli strati più profondi e nelle forme più peculiari della sua personalità. In realtà tra questi due approcci si sono registrate continue oscillazioni col variare del complessivo quadro sociale, politico, economico nei diversi paesi e momenti storici.

La fase attuale registra orma il prevalere di una concezione *dinamica* dell'orientamento, inteso come processo continuo che si sviluppa nell'interazione tra un soggetto e i diversi ambienti con cui il primo interagisce, ricevendo da ciascuno un'influenza che non è però mai esclusiva. Le scelte scolastiche e professionali sono momenti, eventi critici dislocati lungo tale percorso, con modalità e ritmi dipendenti dalla struttura del sistema sociale e dei sottosistemi dell'istruzione formale, dell'economia e dell'organizzazione del lavoro. Ciascun soggetto affronta tale percorso entro un suo spazio concreto, con il relativo bagaglio di vincoli, handicap e risorse. Di questo fanno parte elementi della più varia natura, da quelli biopsichici individuali a quelli derivanti da condizioni esterne familiari, scolastiche, ambientali, e da tutte dipende la capacità del soggetto di recepire e trattare il flusso di informazione di cui si serve per «orientarsi» in ogni momento della vita.

A questo punto il problema dell'orientamento, mentre si definisce in termini più adeguati, si allarga fino a sovrapporsi in gran parte, se non a coincidere, a quello del diritto allo studio, perché include sia l'insieme delle condizioni soggettive e oggettive che consentono a un individuo di utilizzare le possibilità di sviluppo offerte dalla sua società, sia l'insieme degli interventi finalizzati a rendere tali possibilità effettive e distribuite tra gli in-

dividui, nel rispetto dei principi etico-sociali che informano la società stessa.

Gli interventi possibili sono dunque riconducibili a tre tipi:

a) un sistema centralizzato che operi nel decidere e sostenere obiettivi della programmazione scolastica in rapporto alla programmazione economica generale;

b) un servizio pubblico variamente articolato e collocato rispetto alle strutture formative e produttive, nel quale alcuni tecnici lavorino, con pratiche e modi di intervento specifici, per favorire le scelte scolastiche e/o professionali degli utenti;

c) un aspetto o momento di un sistema integrato di interventi educativi svolti dalle strutture scolastiche, tendenti *tra l'altro* a favorire lo sviluppo della consapevolezza circa le condizioni soggettive e oggettive delle scelte tra i curricula e le opportunità di inserimento professionale. Si tratta peraltro di modelli astratti e ideali, ai quali nella realtà si sostituiscono soluzioni miste necessarie per affrontare concretamente il processo orientativo nella sua complessità; soluzioni la cui validità dipende poi, come l'esperienza dimostra, dalla capacità di ciascuna agenzia formativa di svolgere al meglio certe sue funzioni essenziali e di aprirsi alle altre, per quel processo di comunicazione-orientamento che deve realizzarsi a questo livello, prima di poter essere proposto a quello micro-sociale del rapporto diretto con singoli soggetti.

Tanto più tale comunicazione è essenziale in situazioni di scarsità di risorse complessive canalizzabili specificamente verso determinati campi di intervento, come oggi accade, almeno da noi. E alle precedenti considerazioni teoriche, che ci portano nella direzione indicata, si possono aggiungere alcuni criteri operativi quali:

a) reperimento di tutte le risorse, spesso non indifferenti, derivabili da una razionalizzazione dell'esistente, con cui evitare sovrapposizioni e dispersioni e potenziare iniziative prima disarticolate;

b) realizzazione di soluzioni graduali ed elastiche, suscettibili di modifiche progressive attraverso una continua verifica dei risultati con criteri scientifici;

c) forte potenziamento della risorsa-informazione, e di tutti gli strumenti che ne favoriscono lo scambio, non solo con l'utente ma tra tutte le realtà operanti nel settore dell'orientamento o in qualche modo connesse con quello.

Un tentativo che si muove in tale direzione — pur tra difficoltà dovute alla sua novità e all'attuale fase di avvio — è quello realizzato a Pisa. Si è infatti stabilita una convergenza tra le iniziative del diritto allo studio — operante con un proprio Centro di informazione, documentazione e orientamento —, l'Amministrazione provinciale, che operava già nel campo dell'orientamento professionale, il Comune, che stava predisponendo uno Sportello Informagiovani. Con la creazione, unanimemente deliberata dai tre Enti, di un Comitato delle istituzioni e di un Comitato tecnico, e con la scelta di una sede comune, si è proceduto a costituire un'unica struttura come punto di coordinamento delle iniziative promosse in base alle finalità e competenze di ciascun ente, e come punto di riferimento per tutta un'utenza giovanile caratterizzata dalla crescente diversificazione di bisogni, interessi, problemi.

Ferrara / Sulla scia degli Estensi

di Mario Rippa
Presidente dell'ADSU di Ferrara

Fino al 1597 Ferrara, sotto i Duchi d'Este, era una città rinascimentale che ebbe una grande influenza sulla vita politica della sua epoca. La corte estense si circondò di poeti, letterati, artisti, musicisti (Ariosto, Tasso, Boiardo, la scuola pittorica ferrarese, Mantegna, Leon Battista Alberti, Frescobaldi, etc.). Gli Estensi fondarono anche l'Università, che nel 1991 celebrerà 600 anni.

Alla fine del XV secolo, Ercole I d'Este decise di triplicare la superficie di Ferrara. Accanto al nucleo medioevale, con vie strette e tortuose, sorse una città rinascimentale, con vie larghe e diritte. Ferrara divenne la prima città moderna europea, ricca di ammirevoli palazzi, chiese, conventi, strade e di opere d'arte.

Gli Estensi, quando nel 1597 furono costretti ad abbandonare Ferrara, si trasferirono a Modena, portando con sé tutto quello che poterono, e per due secoli fecero la sua fortuna. Da allora in poi Ferrara decadde e fu depredata di tutto quanto era asportabile. Rimasero solo i magnifici edifici, in un crescente stato di abbandono.

Da quasi 30 anni il Comune e l'Università stanno riportando al primitivo splendore molti stupendi edifici; è in programma anche il restauro delle mura cittadine che ancora cingono Ferrara per 9 km.

Anche l'ADSU, l'Azienda del comune di Ferrara per lo Studio Universitario (ex Opera universitaria), partecipa a questo programma di recupero e riuso funzionale di edifici di interesse storico-artistico, spendendo, negli ultimi 6 anni, oltre 4 miliardi (risparmiati adottando alle mense sia le fasce di reddito sia un efficace controllo); la Regione Emilia Romagna ha contribuito con altri 3,5 miliardi. Anche il Comune ha restaurato altri edifici storici, per gli studenti.

Così gli studenti universitari di Ferrara non vivono in casermoni (le residenze non superano i 30 posti) o in vecchi stabili, ma in edifici storici appena ristrutturati per le loro esigenze. Vivono in monolocali funzionali ricavati dalle casette costruite dagli Estensi per le vedove dei loro soldati, o in un edificio con soffitti lignei affrescati, o in bilocali ricavati dalle celle di un ex convento; ogni residenza ha cucine, sale soggiorno, TV e studio; in due residenze alloggiano studenti inglesi che

insegnano gratis la loro lingua ai residenti. Una delle due mense è in un ex convento appena restaurato; la sala mensa (nell'ex refettorio) è un locale elegante ed accogliente, dove si può socializzare e incontrare amici e docenti. In un altro magnifico ex convento, un rudere 4 anni fa, si prevede, entro due anni, l'apertura di un Collegio universitario ad alto livello.

A Ferrara il concetto di diritto allo studio, inteso come assistenza, è superato. Lo studente con determinati requisiti, oltre ad ottenere l'alloggio e il servizio mensa a prezzo ridotto in ambienti molto confortevoli, ha contributi economici che possono raggiungere 2,5 milioni annui.

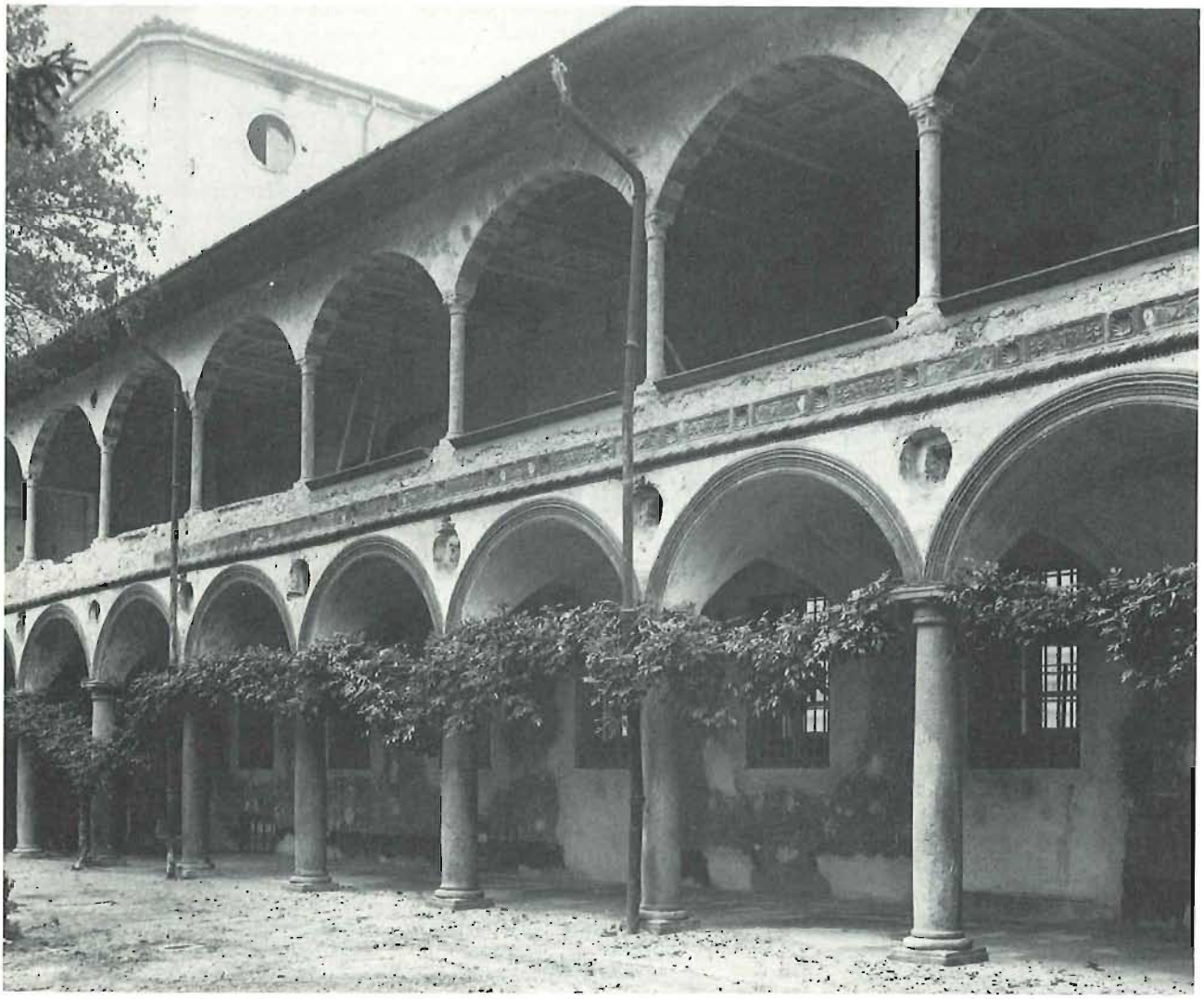
Ma diritto allo studio significa non solo assicurare la sopravvivenza fisica, ma anche fornire allo studente ambienti dove studiare tranquillamente (l'ADSU ha allestito, nei vari istituti universitari, 16 sale studio, per un totale di oltre 700 posti a sedere), sussidi didattici per lo studio individuale (l'ADSU mette a disposizione degli studenti libri, microscopi e vetrini, materiali osteologici, modelli anatomici e atomici, lezioni registrate, appunti di lezioni, videocassette, etc.) contributi economici per fare ricerche fuori Ferrara, per la preparazione della tesi, etc. Per dare ai futuri laureati maggiori possibilità di trovare un lavoro, l'ADSU organizza corsi di lingue (o offre contributi per impararle all'estero) e di informatica, e mette a disposizione degli studenti una decina di computer.

Naturalmente questa nuova concezione del diritto allo studio universitario è applicabile solo se l'università non ha troppi studenti, se la città è piccola e se ambedue collaborano. Questo è il caso di Ferrara.

L'Università ha 5 Facoltà e 5.000 studenti, con il rapporto studenti/docenti più basso tra tutte le università di non recente istituzione e quindi vi è un colloquio continuo tra docenti e discenti; la maggior parte degli istituti è in edifici nuovi o ristrutturati negli ultimi 30 anni.

Ferrara è una città vivibile, a misura d'uomo: ha solo 150.000 abitanti, è piena di verde, vi sono più bici che auto ed ha tutte le caratteristiche per diventare un'ideale città universitaria.

In queste condizioni, quasi ideali, il diritto allo studio individuale può essere assicurato e lo studente trova le condizioni ottimali per il suo lavoro e la sua vita.



Il cortile sforzesco (sec. XV)

Ristorazione universitaria nuovo stile

L'esplosione della «università di massa» e il mutamento che ha subìto in Italia il concetto di assistenza, ha contribuito ad una radicale trasformazione dei modi in cui si attua il diritto allo studio. Siamo lentamente passati da un modello di assistenza prevalentemente economica, ad una scelta d'incremento di servizi in stretta correlazione alle esigenze degli studenti.

Alcuni, tra i quali le mense universitarie, non sono più intesi soltanto come momento d'assistenza per gli studenti in condizioni economiche più svantaggiate, ma come strutture funzionali all'organizzazione degli studi. La dotazione della mensa è vista come condizione essenziale per una università che organizzi i servizi di concerto con l'organizzazione dell'attività didattica. Ciò fa comunque salva la possibilità di graduare l'accesso degli utenti in funzione delle loro condizioni economiche. Questo è quanto emerso da una lettura più compiuta del concetto di diritto allo studio effettuata in occasione del «Seminario interregionale sulla ristorazione universitaria» tenutosi a Ferrara nel marzo dello scorso anno. Nel corso dei lavori sono emerge le linee tendenziali su cui si muoverà, nei prossimi anni, la ristorazione universitaria, in particolar modo nella scelta tra gestione diretta e gestione indiretta del servizio.

Da una prima elaborazione dei dati effettuata dal Servizio Universitario della Regione Emilia Romagna, e raccolti da un apposito questionario a cui hanno risposto 14 regioni, emerge come vi sia una propensione maggiore alla gestione dei servizi in appalto al Nord Italia. Infatti l'amministrazione diretta rappresenta il 52% sul totale contro un 83% nel Centro Italia ed oltre il 90% nel Sud.

Nel 1985 sono stati erogati nella gestione diretta circa 16 milioni di pasti e nella indiretta circa 5 milioni, con un costo che si aggira, per entrambe le soluzioni dalle 5 alle 7 mila lire per pasto.

Il carattere più evidente e ricorrente nell'affidamento a terzi del servizio, è l'economicità data da una maggiore flessibilità che il privato ha rispetto al soggetto amministrativo, dall'immediatezza decisionale nella ricerca dei prodotti alimentari più idonei e convenienti, dalla possibilità di effettuare una selezione del personale più libera e flessibile nell'utilizzo della manodopera a secondo della domanda. Ne consegue che la struttura pubblica, operando una scelta d'appalto, si sforza di concentrare la propria attenzione ai problemi dell'utenza e alla programmazione e controllo del servizio, svolgendo, se possibile, indagini sistematiche volte a cogliere le esigenze di gradimento della popolazione studentesca.

Come è stato evidenziato nel contributo dell'Istituto per il Diritto allo Studio di Pavia, la crisi della ristorazione universitaria — verificatasi con la concomitante soppressione dell'Opera Universitaria — trova le sue motivazioni oltre che in un sistema tariffario (che, teoricamente corretto, punisce di fatto i figli di famiglie con reddito da lavoro dipendente), anche nel mutamento dei gusti della popolazione giovanile.

Oggi la mensa, che rappresentava il momento aggregativo e il simbolo dell'essere studenti universitari, è stata fortemente messa in crisi dal prevalere dei luoghi di ristorazione rapida, quali i fastfood e le birrerie, ponendo in crisi il modello rigido e, talvolta massificato, della mensa caserma. Al pasto tradizionale si è sostituita quella che sempre più assume i termini di una «pausa nutrizionale», perdendo, anche sotto il profilo culturale e delle abitudini, la centralità che aveva nel vecchio stile alimentare. Stile alimentare che è mutato non solo per i diversi gusti, ma nella formula, nell'ambientazione e nei modi di servire le pietanze stesse.

L'esempio del «Servizio integrativo di ristorazione» di Pavia può offrire un valido stimolo a riflettere su come la popolazione studentesca crei ed incrementi nuove domande a cui la sola mensa pare inadeguata a rispondere.

La novità rappresentata e gestita dall'ISU di Pavia presenta un'infrastruttura che dal giovane maquillage dei locali, dalla linea dei prodotti «usa e getta», dagli immancabili hamburger e patatine, offre una forma nuova di ristorazione più aderente alle esigenze dello studente-cliente.

Marco Conti

L'articolo tratteggia la particolare fisionomia del diritto allo studio nel Regno Unito. In questo Paese, per ora, gli aiuti vanno soltanto a chi si è già dimostrato meritevole.

Un confronto con l'Europa

Regno Unito/Un sistema selettivo

di Elsa Bell
Direttore del Servizio orientamento del Politecnico di Hatfield (Regno Unito)

La prima cosa da chiarire a proposito di questo argomento è il significato della parola «diritto». Per essere precisi, nel Regno Unito il diritto allo studio cessa a 18 anni, col termine della scuola secondaria. In questo caso si intende il diritto all'istruzione gratuita. La scuola dell'obbligo dura fino a 16 anni; nei due anni successivi gli studenti possono scegliere di lavorare, iscriversi ad un corso pubblico di formazione, rimanere a scuola o frequentare un college di istruzione superiore. Sia che stiano a scuola o nel college seguiranno verosimilmente un corso per conseguire l'*Advanced Level General Certificate of Education (A-level)* in Inghilterra, Irlanda del Nord e Galles, oppure l'*Higher Certificate of Education* in Scozia che comportano lo studio approfondito di alcune materie scelte. Esiste anche la possibilità — generalmente in un college di istruzione superiore — di optare per un corso di studio più professionale che potrebbe sfociare, ad esempio, nel *Business and Technical Education National Diploma (BTEC National)*. Il livello della votazione ottenuta in questi esami determinerà per la maggior parte degli studenti il «diritto» a proseguire gli studi al politecnico o all'università. Perciò, mentre molti sostengono che l'istruzione superiore dovrebbe essere un diritto di chiunque la scelga, in realtà non esiste alcun «diritto» e l'accesso all'istruzione superiore si basa principalmente su una capacità di studio sperimentata o su un potenziale evidente.

Ogni istituzione avrà i propri criteri di ammissione che potranno variare da un dipartimento all'altro all'interno dell'istituzione e dipenderà dalla richiesta di posti in quel dipartimento. Ad esempio, per essere ammessi alle scuole di Medicina bisogna aver conseguito la promozione nelle tre materie *A-level* di grado A; invece altri dipartimenti meno popolari (o che non considerano i risultati *A-level* come indiscutibili indici del potenziale dello studente a livello della laurea) iscrivono allievi che abbiano superato i livelli B, C e D. Con sempre maggiore frequenza, comunque, un buon punteggio conseguito nel *BTEC National* viene considerato equivalente all'*A-level*, soprattutto dove il corso di laurea offerto sembra un po' la continuazione dello studio a livello nazionale (ad esempio Economia).

Gli studenti adulti (da 21 anni in su) sprovvisti di titoli precedenti, possono accedere ai corsi di istruzione superiore a discrezione dell'istituzione stessa purché dimostrino di avere il potenziale per studiare a livello universitario.

La maggior parte degli studenti — dovendo anche soddisfare i criteri accademici — deve sostenere un colloquio del quale verranno accertate le loro caratteristiche personali ed il loro potenziale di apprendimento.

Si osserva pertanto che lo studente — per accedere ad un corso di istruzione superiore — deve superare un certo numero di ostacoli, sia di carattere accademico che personale; inoltre, deve considerare le implicazioni economiche prima di decidere se possa permettersi di intraprendere questi studi.

Il diritto all'assistenza finanziaria

Le due parole chiave dell'argomento sono borsa di studio e assegno di studio: la prima comprende sia le tasse che il mantenimento, il secondo soltanto il mantenimento.

La borsa di studio generalmente copre tutte le tasse di istruzione; è pagata direttamente all'università o al politecnico dall'autorità preposta all'istruzione del luogo di residenza dello studente.

In Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord viene concessa una borsa di studio *mandataria* agli studenti che vengono accettati in particolari corsi determinati dal Dipartimento dell'Istruzione e della Scienza. In quasi tutti i casi ci sono corsi a tempo pieno o tirocini (che alternano periodi di studio a tempo pieno con altri di formazione a tempo pieno e pratica nel campo dell'industria o del commercio). Inoltre, possono essere proposti anche corsi di formazione iniziale part-time per docenti. Per accedere a questi corsi generalmente bisogna aver conseguito l'*A-level* (o un equivalente), e sono denominati corsi «avanzati» (da non confondere con gli *A-level*). Li indichiamo qui di seguito:

a) diploma universitario di primo livello o del Council for National Academic Awards;

b) diploma di istruzione superiore;

c) Business and Technical Education Council Higher National Diploma Awards;

d) corso di formazione iniziale per insegnanti inclusi quelli per il Post Graduate Certificate in Education o l'Art Teacher's Certificate o Diploma;

e) certificato o diploma universitario conseguito da almeno tre anni;

f) alcune qualifiche a livello di laurea fornite congiuntamente da istituzioni britanniche ed estere;

g) altre qualifiche specificamente prescritte come equivalenti ai corsi di primo livello.

Questi ultimi due sono considerati corsi in una lista specifica.

A tutti gli altri corsi può essere concessa una borsa di studio a discrezione dell'autorità locale preposta all'istruzione.

In Scozia tutte le borse di studio sono discrezionali, ma è raro che a uno studente sia rifiutata per un corso «avanzato», purché l'allievo possieda i requisiti giusti.

Oltre ai criteri accademici precedentemente descritti, ci sono altri cinque punti che l'autorità locale prenderà in considerazione prima di assegnare una borsa di studio:

1) *residenza* – lo studente deve risiedere nel Regno Unito almeno da tre anni prima di iniziare il corso. È una clausola legale complicata, ma implica una presenza volontaria e legale in Gran Bretagna per solidi motivi che possono includere affari, lavoro, salute o «amore per il Paese». Soprattutto significa che l'intenzione di risiedere in questo Stato non deve essere determinata solo o principalmente dalla fruizione di corsi di istruzione a tempo pieno;

2) *frequenza precedente* – lo studente non deve aver frequentato in precedenza un corso di livello avanzato di durata superiore a due anni;

3) *data di iscrizione* – il termine ultimo per iscriversi è la fine del primo trimestre del primo anno di corso;

4) *condotta dello studente* – l'allievo non deve, secondo l'opinione dell'autorità locale, essersi mostrato inadatto a ricevere una borsa di studio;

5) *restituzione della somma in eccesso* – lo studente deve impegnarsi per iscritto a restituire tutto il denaro pagato in più rispetto a quanto gli spetta di diritto.

L'assegno di studio

L'autorità locale determina le «esigenze per il mantenimento» dello studente e le sue «risorse»: sottraendo le une dalle altre si ottiene l'ammontare dell'assegno di studio. Questo si basa su aliquote fisse stabilite dal Dipartimento dell'Istruzione e della Scienza e l'importo dipende da tre fattori:

a) se lo studente studia lontano da casa;

b) se lo studente è pendolare;

c) se lo studente studia a Londra.

Inoltre, l'ammontare dell'assegno ricevuto dallo studente viene calcolato in base ad uno, o più, dei tre accertamenti sulle condizioni economiche sui loro redditi personali e/o su quelli del coniuge e dei genitori. Gli studenti che non abbiano compiuto 25 anni prima dell'inizio dell'anno accademico o che non abbiano ricevuto contributi finanziari per tre anni prima dell'inizio del loro corso (ad esempio, se non sono ancora «indipendenti») riceveranno dai genitori — previo accertamento fiscale — un contributo all'assegno di studio. Tale principio è fondato sul cosiddetto reddito «residuo», ossia quello che rimane dopo le deduzioni per voci specifiche come rate del mutuo della casa, parte del premio di alcune polizze di assicurazione sulla vita e alcuni tipi di pensione.

Una volta fatte tutte le deduzioni, e ottenuto il reddito «residuo», viene determinato il contributo familiare indicato nella tabella seguente:

Prospetti dei contributi familiari (in sterline)

reddito «residuo»	contributi 1987/88
9.300	40
9.400	54
9.500	68
10.000	140
11.000	282
11.800*	397
11.900	417
12.000	437
13.000	637
14.000	837
15.000	1.037
16.000	1.237
17.000	1.437
17.300*	1.497
17.400	1.522
fino a 29.712	4.600 (massimo)

* Punti nei quali cambia la percentuale dei contributi

Nel caso in cui il reddito «residuo» sia inferiore alle 9.300 sterline gli studenti ricevono un assegno completo. Nel 1987/88, per gli allievi provenienti dall'Inghilterra, dal Galles e dall'Irlanda del Nord, tale contributo era ripartito nel modo seguente: coloro che studiano lontano da casa, fuori dalla zona di Londra, ricevono 1.972 sterline; coloro che studiano lontano da casa ma nella zona di Londra, 2.330 sterline; coloro, infine, che vivono con i genitori, 1.567 sterline.

Gli studenti scozzesi ricevono un assegno lievemente inferiore, tuttavia hanno un'indennità di trasferta: ad esempio, sono incluse nell'assegno 50 sterline per il viaggio. Inoltre, se il totale supera le 50 sterline, possono essere rimborsati il trasferimento a e dal college e — quando il caso lo contempli — tre viaggi di ritorno alla casa dei genitori.

Ci sono poi ulteriori sovvenzioni fatte in particolari circostanze come, ad esempio, settimane extra di frequenza obbligatoria; rimborso fino a 70 sterline per ogni spesa supplementare (non relativa al viaggio) dovuta a invalidità e per aver frequentato un corso; indennità per i figli a carico; indennità per studenti adulti.

L'intero sistema degli assegni di studio è sotto accusa, poiché è diventato sempre più ovvio che gli studenti trovano difficile sopravvivere con redditi così bassi. Ci sono molti — e controversi — punti di vista su questo argomento: alcuni sono favorevoli ad un aumento sensibile degli assegni, in modo che gli studenti abbiano una sorta di «stipendio», altri invece vor-

rebbero abolire gli assegni sostituendoli con un sistema di prestiti. La proposta più recente avanzata dal governo intende conservare gli assegni, apportadovi però alcuni cambiamenti fondamentali. Inoltre ci dovrebbe essere, a scelta, un prestito «tutto compreso» con tassi di interessi bassi.

In ogni caso, a qualsiasi risultato si giunga, il sistema è destinato a cambiare radicalmente nel prossimo futuro.

Infine, è importante rammentare che lo studente (previa approvazione dell'istituzione) ha la possibilità di conservare la propria borsa di studio anche cambiando corso. Ciò è molto rilevante soprattutto per gli studenti giovani — specie in Scozia dove molti conseguono la maturità a 17 anni — che hanno fatto una scelta palesemente errata.

Gli studenti hanno inoltre la possibilità di appellarsi con particolari procedure contro l'istituzione che non li abbia ammessi per motivi accademici o disciplinari.

Concludendo, il diritto allo studio dipenderà dalle capacità negli studi e dai mezzi economici degli studenti, mentre il diritto a rimanere in corso dipenderà dal loro apprendimento e dalla loro condotta.

(Traduzione di Isabella Ceccarini).

Un confronto con l'Europa

RFT - Francia / Affinità e relazioni

di Lucia Berta
Responsabile del Settore Orientamento universitario della Fondazione Rui

Gli Studentenwerke ed il Deutsches Studentenwerk

Alla fine della prima guerra mondiale, in Germania si presentò per la prima volta una generazione di studenti universitari i cui genitori non erano in grado di provvedere integralmente al mantenimento agli studi dei propri figli. Molti studenti dunque usufruivano di un aiuto finanziario pubblico o privato.

Ciò condusse alla creazione di organismi universitari autonomi d'aiuto agli studenti chiamati *Studentenwerke,* nei quali lavoravano insieme professori universitari, studenti e funzionari della pubblica amministrazione, col compito di organizzare ristoranti, fondare casse di prestito, aiutare i giovani nella ricerca di lavoro.

Nel 1921 questi organi si raggrupparono in un unico ente di aiuto economico per gli studenti, che nel 1929 prese il nome di *Deutsches Studentenwerk.*

Dopo la salita al potere dei nazional-socialisti nel 1933, gli Studentenwerke, fino ad allora giuridicamente indipendenti, furono trasformati, con un decreto del 2 novembre 1934, in organismi dipendenti dall'Opera Universitaria del Reich.

Il decreto fu trasformato in legge nel luglio del 1938. Le Opere Universitarie del Reich, dirette da un amministratore nominato dal Ministro dell'Educazione, erano finanziate in parte dal Reich e dai Länder, in parte dalle rette degli studenti.

Nel 1945 le Opere Universitarie furono disciolte e si tornò alla originaria forma degli Studentenwerke, che negli anni '60-'70 divennero istituzioni di diritto pubblico poste sotto la tutela del Deutsches Studentenwerk, con sede a Bonn.

Attualmente esistono 50 Studentenwerke tutti di diritto pubblico, ad eccezione di quello della Sarre e di quello dell'Università privata di Witten/Herdecke.

Contrariamente al passato, gli Studentenwerke non hanno più la missione di facilitare l'ingresso nel mondo del lavoro dei giovani né di accogliere gli studenti stranieri. Il collocamento è infatti passato, per legge, sotto la competenza dell'Ufficio Federale del Lavoro.

L'assistenza agli studenti stranieri è sotto la responsabilità dei Servizi competenti delle università e, a livello nazionale, del DAAD (Deutsches Akademisches Austauschdienst-Servizio Accademico di Scambi con l'Estero), che si occupa anche degli studenti tedeschi che studiano all'estero per la designazione e la gestione delle borse governative.

Agli Studentenwerke restano pertanto i compiti dei servizi di alloggio, ristorazione, consulenza ed aiuto sociale ed attività culturali e sportive, oltre che alla attuazione delle disposizioni dettate dal BAFöG (Bundesausbildungsförderungsgesetz - Legge Federale sull'aiuto agli studenti universitari)[1].

Uno dei fondamentali compiti degli Studentenwerke è l'applicazione del BAFöG; questo stabilisce che ogni studente ha legalmente diritto ad un aiuto finanziario che gli consenta di seguire un corso di studi coerente con i suoi gusti, inclinazioni ed attitudini quando le proprie disponibilità economiche non glielo consentano.

La somma assegnata ad ogni studente non tiene conto solo dei redditi dei genitori o al limite del coniuge, ma anche della natura degli studi scelti e della formula di alloggio adottata. L'aiuto finanziario viene accordato in parte sotto forma di borsa di studio ed in parte sotto forma di prestito. In caso di bisogni particolari (affitto troppo elevato, acquisto di attrezzature mediche, etc.), l'aiuto può essere maggiorato.

[1] Legge per l'attuazione del diritto allo studio, entrata in vigore nel 1971.

Attualmente circa un quarto degli studenti universitari beneficiano di una prestazione secondo gli schemi previsti dal BAFöG.

Vi sono inoltre forme di aiuto quali:

– prestiti concessi da casse di prestito esistenti presso gli Studentenwerke;

– aiuti specifici agli studenti particolarmente dotati, elargiti dalla Fondazione universitaria del popolo tedesco o da altre fondazioni;

– prestiti di Stato per il conseguimento del diploma di studi superiori di livello universitario.

Normalmente questi compiti vengono espletati su tutto il territorio nazionale dai locali Studentenwerke. Vi sono tuttavia alcune eccezioni per alcuni Länder:

– in Renania Palatinato gli Studentenwerke non hanno il compito di elargire gli aiuti alla formazione; ciò è prerogativa delle università locali;

– in Assia e nel Baden-Württemberg gli Studentenwerke non sono competenti in materia di servizi culturali.

Problematiche attuali e prospettive

Negli ultimi tempi si è aperto un dibattito su quali siano realmente le competenze degli Studentenwerke. Da parte dei responsabili del Deutsches Studentenwerk viene ribadito che tutti gli *Studentenwerke sono competenti presso gli istituti universitari per tutto ciò che rende possibile o facilita gli studi attraverso un'azione economica.*

Tale formula tuttavia non viene accettata unanimamente né da tutti gli Studentenwerke né dai ministeri competenti dei Länder. Questi ultimi esprimono l'opinione che gli Studentenwerke dovrebbero occuparsi solo degli studenti ritenuti economicamente bisognosi.

Il Deutsches Studentenwerk ribatte che:

– la legge sulle Opere Universitarie, così come gli statuti degli Studentenwerke non prevedono alcuna restrizione al solo beneficio degli studenti più bisognosi di sostegno economico;

– se è vero il BAFöG è destinato quasi esclusivamente ai più bisognosi, i ristoranti universitari sono aperti a tutti gli studenti; inoltre l'ammissione alle residenze universitarie non è determinata dalla situazione economica dello studente, così come la possibilità di usufruire di tutti gli altri servizi offerti dagli Studentenwerke.

Occorre infine tenere presente che l'accesso all'istruzione superiore degli studenti provenienti da famiglie economicamente deboli dipende, per gli aspetti fondamentali, dall'aiuto alla formazione. Ora il tasso di studenti agevolati è in diminuzione da parecchi anni, essendo passato da 1/3 della popolazione studentesca negli anni '70 ad 1/4 nell'ultimo decennio.

L'undicesima inchiesta sociale sugli studenti, pubblicata nello scorso anno, ha rilevato una tendenza al mutamento della popolazione scolastica. Il numero di studenti provenienti da famiglie disagiate è diminuito, quello degli studenti provenienti da famiglie agiate è aumentato.

Se questa tendenza dovesse continuare, occorrerà chiedersi quale convenienza ci sia nel mantenere operanti organismi quali gli Studentenwerke; potrebbero tornare in auge le opinioni di coloro che, nel passato, suggerivano di affidare alle università i servizi di aiuto alla formazione, al settore immobiliare delle università la gestione delle residenze, le mense universitarie ai ristoranri locali.

Il Deutsches Studentenwerk avanza alcune proposte per affrontare tale delicata situazione:

– occorre fare in modo che il calo degli studenti non abbia ripercussioni a danno delle famiglie meno forti sul piano finanziario; per far ciò si potrebbe spingere per modificare e migliorare la normativa del BAFöG e riportare al 40% il numero degli studenti assistiti, così come avveniva nel 1971, anno di entrata in vigore della legge;

– bisogna migliorare le prestazioni dei servizi offerti dagli Studentenwerke e crearne di nuovi, soprattutto in vista dello sviluppo della mobilità studentesca in Europa. Si potrebbero curare meglio le azioni di consulenza individuale e di assistenza psicologica, ed inoltre pensare a sviluppare un servizio di turismo studentesco utilizzando al meglio la formula dell'affitto delle residenze universitarie e degli alloggi nel periodo estivo. Non va trascurato il settore della ristorazione: lo sforzo potrebbe essere quello di offrire al considerevole numero di studenti che frequentano le mense universitarie (attualmente sono circa il 40% della popolazione studentesca) ambienti più accoglienti, spogliando le mense del loro aspetto di refettori massificanti;

– occorre acquisire una mentalità «imprenditoriale» per far fronte alla situazione critica che si sta presentando e soprattutto conservare l'autonomia decisionale degli Studentenwerke dai Länder, curando in particolar modo i sitemi di finanziamento ed accettando anche alcuni provvedimenti economicamente rischiosi (come per es. il sistema di «sovvenzione a tasso fisso»).

Francia/Le Opere Universitarie

Le prime iniziative in favore degli studenti universitari provenienti da famiglie di modesta condizione sociale sorsero in Francia negli anni '20, quando questi giovani iniziarono ad accedere, più numerosi di prima, all'Università.

A Lione in particolare sorsero le prime strutture di aiuto sociale per i giovani; nel 1920 la Casa dello studente; nel 1930 l'apertura del primo ristorante universitario da parte dell'Associazione generale degli studenti di Lione.

A livello nazionale, si trovano iniziative individuali o collettive che affrontano aspetti particolari dell'aiuto sociale: l'Ufficio del Turismo universitario (1929); l'Ufficio universitario per la Statistica (1923); l'Ufficio per lo Sport universitario (1934).

Nel 1936, ad opera del Ministro dell'Educazione Nazionale Jean Zay, nasce il Comitato Superiore delle Opere - COSUP - che raggruppa i Presidenti dei diversi organismi nazionali ed i Rettori delle «Académies»[2]. Il comitato ha il compito di «favorire il coordinamento degli sforzi intrapresi in favore delle diverse opere ed assicurare la ripartizione dei fondi riservati alle opere stesse».

Nel 1941 vengono accordate le prime sovvenzioni ai ristoranti (40 Franchi francesi a pasto), mentre nasce a Parigi il CO-PAR, Comité Parisien des Oeuvres.

Nel 1946 il COSUP diventa il «Comité Supérieur en faveur de le jeunesse scolaire et universitaire», ma viene soppresso nel 1947 dal Ministro dell'Educazione Nazionale che lo sostituisce

[2] La Francia è divisa in 28 «Académies», circoscrizioni amministrative che comprendono diversi diparrimenti. In ogni «Académie» c'è una o più università e numerosi istituti di istruzione a livello universitario.

con il «Service des Oeuvres Sociales Universitaires». Nello stesso anno, in seguito alle rimostranze generali egli viene costretto a fare marcia indietro e a creare il «Centre Nationale des Oeuvres en faveur de la jeunesse scolaire et universitaire».

L'organizzazione di tale centro riconosce il ruolo importante svolto dagli studenti per il funzionamento delle opere esistenti: molti ristoranti sono gestiti direttamente da loro (Lione, Rennes, Bordeaux, Strasbourg) e spesso i delegati degli studenti partecipano alle Commissioni; il presidente dell'UNEF (Unione nazionale degli studenti francesi) è di diritto vice-presidente del Centro Nazionale.

Nel 1951, il deputato Cayol presenta una proposta di legge per la trasformazione del Centro Nazionale da semplice commissione consultiva presso il ministro ad istituto di diritto pubblico, con personalità giuridica ad autonomia finanziaria.

Il progetto Cayol, modificato, diverrà la legge n°. 55425 del 16 aprile 1955, che istituisce il Centro Nazionale delle Opere Universitarie e Scolastiche (CNOUS) ed i Centri Regionali delle Opere Universitarie e Scolastiche (CROUS).

I compiti delle Opere Universitarie

Le Opere Universitarie hanno il fine di:

– migliorare le condizioni di vita e di lavoro degli studenti universitari;

– accogliere gli studenti stranieri (decreto del 6 novembre 1958) e gestire le borse di studio attribuite dal governo francese agli studenti stranieri (decreto del 22 settembre 1964). Ad esse è inoltre affidata la gestione delle borse assegnate dal Consiglio d'Europa e da alcune istituzioni o governi stranieri.

Il CNOUS assiste, orienta e coordina l'azione dei 28 CROUS e dei 12 CLOUS (Centri Locali per le Opere Universitarie e Scolastiche).

I CROUS hanno sede presso i capoluoghi delle Académies ed i CLOUS nelle città universitarie dove non si trovano i CROUS, da cui essi dipendono. Il CNOUS è abilitato a stabilire la politica generale delle Opere Universitarie ed a dare ai Centri Regionali i mezzi per la sua attuazione, ripartendo i fondi ricevuti dallo Stato.

I CROUS amministrano i diversi servizi offerti dalle opere (sociali e culturali) e gestiscono le residenze ed i ristoranti universitari[3].

Gli aiuti finanziari

Gli aiuti vengono elargiti sotto tre formule:

a. borse per l'istruzione superiore;

b. prestiti d'onore;

c. assegnazione dal Fondo di Solidarietà Universitaira (FSU).

Le *borse* vengono assegnate per completare le risorse finanziarie delle famiglie degli studenti borsisti. L'importo delle borse viene rivisto ogni anno in funzione del budget del Ministero dell'Università.

Un insuccesso agli esami in genere comporta la sospensione della concessione di borsa per il successivo anno accademico.

I criteri di attribuzione dei *prestiti d'onore* sono più o meno gli stessi delle borse. Essi vengono generalmente accordati in situazioni particolari (ritorno dal servizio militare, matrimonio, divorzio, figli a carico, ripresa degli studi dopo un periodo di interruzione etc.) e sono senza interessi, per la durata di 10 anni al termine dei quali il prestito deve essere restituito.

Il Fondo di Solidarietà Universitaria, statale, viene ripartito dal CNOUS tra i 28 CROUS. Le attribuzioni degli aiuti finanziari devono corrispondere a situazioni sociali particolari. I casi, presentati dagli assistenti sociali, vengono esaminati da una Commissione sociale regionale.

Le somme elargite non devono tuttavia andare a sostituire le borse di studio perdute a causa di insuccessi agli esami. L'assegnazione avviene una sola volta, nella maggioranza dei casi, come dono. A volte gli interessati richiedono un prestito, senza interesse, da 1 a 3 mesi quando si tratta di anticipi sulle borse di studio. Tali prestiti sono oggetto di controllo della situazione finanziaria dello studente; a volte i prestiti vengono tramutati in doni, anche se in situazioni del tutto eccezionali.

[3] Nel 1986 le Opere hanno offerto 102.171 posti in residenza, 11.463 alloggi in appartamento, 2.869 posti in «foyers». Sono stati serviti 47,7 milioni di pasti.

Le condizioni per usufruire dei servizi delle Opere

La nozione di «beneficiario delle Opere» è stata abolita dalla recente riforma attuata in seguito al decreto «Missione ed organizzazione delle Opere» del 5 marzo 1987, e con essa anche il limite di età precedentemente fissato a 26 anni.

Tutti gli studenti regolarmente iscritti ad un corso di studi universitari ed i giovani ricercatori hanno diritto ad usufruire dei servizi offerti dai CROUS, dietro semplice esibizione del tesserino rilasciato dagli istituti universitari. Non esiste più la tessera annuale dei CROUS.

Le relazioni tra le Opere Universitarie tedesca e francese

Il primo incontro universitario franco-tedesco avvenne ufficialmente a Berlino nel 1958 nel quadro della Conferenza dei Rettori, alla quale furono presenti i rettori francesi M. Babin (Strasburgo) e M. Loyen (Poitiers), entrambi futuri presidenti del CNOUS e particolarmente attenti alle problematiche dei servizi di aiuto agli studenti universitari. Dopo qualche tempo iniziarono dunque i primi contatti tra il CNOUS (Centre National des Oeuvres Universitaires et Scolaires) ed il DSW (Deutsches Studentenwerk) il cui presidente era allora il prof. Hellermann.

Nel settembre del 1963, questi scambi e contatti di collaborazione furono concretati in una prima grande manifestazione comune, il Colloquio di Digione sulle residenze universitarie.

Sempre nel 1963 è la creazione dell'OFAJ (Office Franco-Allemand pour la Jeunesse). Questo organismo è stato senza dubbio determinante per il consolidarsi delle relazioni tra gli enti preposti al diritto allo studio nei due Paesi. E' così che, a partire dal 1969, ogni anno si riuniscono in Francia ed in Germania Commissioni di lavoro e si svolge alternativamente in ciascuno dei due Paesi un Colloquio su temi di interesse comune agli operatori del settore.

Questi incontri di lavoro hanno consentito innanzi tutto una approfondita informazione reciproca sulle attività delle Opere Universitarie ed un confronto delle strutture e dei sistemi operativi.

L'OFAJ: natura e compiti

L'Office Franco-Allemand pour la Jeunesse (OFAJ) è nato nel 1963 nella scia dello «choc emozionale» venutosi a creare in seguito al viaggio in Germania del Generale De Gaulle nell'estate del 1962.

Il Trattato franco-tedesco di cooperazione, spesso chiamato Trattato di amicizia franco-tedesco e firmato nel gennaio del 1963, fa appello alle giovani generazioni ricordando loro il ruolo «che spetta ad una gioventù divenuta consapevole della solidarietà dei due popoli». Occorrevà dunque creare un organismo che promuovesse gli scambi tra i giovani dei due Paesi.

I rispettivi Ministeri degli affari esteri, il Segretariato di Stato per la gioventù e lo sport in Francia ed il Ministero federale della famiglia e della gioventù in Germania elaborarono un progetto che fu poi tramutato in accordo per la creazione dell'OFAJ, firmato a Bonn il 5 luglio 1955 da Couve de Murville e Schoroder alla presenza del Generale De Gaulle e del Cancelliere Adenauer.

All'Ufficio fu affidato il mandato di «rinsaldare i legami che uniscono i giovani dei due Paesi, rinforzare la loro comprensione reciproca, e a tal fine, promuovere, incoraggiare, e nel caso, realizzare incontri e scambi di giovani», *precisando all'art. 2 che*«per il raggiungimento di tali obiettivi, l'Ufficio applica i principi di cooperazione e di comprensione che conviene sviluppare tra i giovani sia nei confronti dei Paesi europeri che nei confronti dei Paesi del mondo libero»*L'OFAJ non è un'amministrazione di gestione ma piuttosto un'amministrazione di missione, in quanto il suo compito è quello di assicurare una buona utilizzazione del finananziamento ricevuto in parti uguali del governo tedesco e francese (il primo stanziamento fu di 50.000.000 di franchi), con una politica di selezione e controllo delle iniziative franco-tedesche per la gioventù.*

Un rapporto sui primi cinque anni di attività contava 1.800.000 giovani che avevano partecipato agli scambi sovvenzionati dall'Ufficio ed inseriti in 35.000 programmi realizzati da associazioni francesi e tedesche.

L'OFAJ partecipa alla realizzazione dei Colloqui annuali organizzati dal CNOUS e dal DSW.

Per concludere

Dal confronto delle due situazioni prese in esame e dalle ipotesi di progettualità di azione avanzate nell'ultimo Colloquio franco-tedesco di Costanza, scaturiscono alcune considerazioni.

Le previsioni sulla popolazione studentesca, a livello universitario, sono opposte nei due Paesi:

– in diminuzione in Germania, a causa del calo demografico;

– in aumento in Francia, malgrado l'analogo calo demografico, in virtù di un consenso politico che punta all'aumento del numero dei maturandi.

Sul piano degli interventi per il finanziamento degli studi, gli alloggi e la ristorazione, le proposte per gli anni a venire sono tuttavia analoghe:

a) si prevede un'evoluzione del sistema di finanziamento. *Si attenuerà la vecchia distinzione tra aiuto diretto ed aiuto indiretto. Occorre tener presente che l'aiuto diretto, sotto forma di prestito personale, può comportare dei rischi, anche se senza dubbio porta lo studente a sentirsi maggiormente responsabile. Il richio da evitare sarà quello di deresponsabilizzare eccessivamente le famiglie nei confronti dei figli. Nei due Paesi, in ogni caso, è evidente la tendenza ad allargare il numero degli studenti che usufruiscono dei servizi delle opere universitarie (in Germania con la proposta di riportare al 40% il tasso di studenti che beneficiano del BAFöG, in Francia con l'abolizione della «carta dello studente CROUS»);*

b) per ciò che riguarda gli alloggi, *in Germania come in Francia il 10% degli studenti sono accolti nelle residenze universitarie sovvenzionate. In Germania non si prevede di costruire nuove residenze, mentre in Francia questo problema si porrà ancora per qualche tempo. In entrambi i Paesi, in ogni caso, si impone un'opera di ristrutturazione e modernizzazione degli alloggi universitari per migliorare le condizioni di studio e lavoro degli studenti (Francia) e per utilizzare al meglio le strutture esistenti favorendo la mobilità universitaria (Germania);*

c) per il settore della ristorazione *universitaria, occorrerà tener conto delle nuove tendenze alimentari delle giovani generazioni e delle tecnologie di preparazione e conservazione degli alimenti. La sfida sarà quella di conciliare produttività e qualità, anche sotto l'aspetto ambientale (favorendo la convivialità a discapito della massificazione), con l'abbattimento delle spese generali e di manodopera.*

Sul piano delle attuazioni concrete di attività e dei servizi realizzati in comune si possono citare:

– i seminari di studenti francesi e tedeschi che si tengono ogni anno, a partire dal 1975;

– il gemellaggio tra i CROUS (Centre Régionales des Oeuvres Universitaires et Scolaires) e gli Studentenwerke, attivato nel 1976;

– la «carta sociale» franco-tedesca delle Opere Universitarie, istituita nel 1979, che consente agli studenti titolari di beneficiare nel Paese di accoglienza degli stessi servizi e delle stesse prestazioni erogate dall'Opera Universitaria del proprio Paese, alle medesime condizioni e tariffe;

– gli stages del personale addetto alle Opere Universitarie, organizzati a partire dal 1979.

Parallelamente a queste iniziative proprie delle Opere Universitarie, sono attivati in seno alle attività dell'OFAJ gli scambi annuali di studenti *stagiaires* delle facoltà di Medicina. I responsabili del CNOUS e del DSW, nel constatare il buon esito del programma di scambi e di collaborazione reciproca, hanno posto tra i propri obiettivi futuri quello di poter estendere le relazioni tra le Opere Universitarie nell'ambito del Consiglio d'Europa, per aprirsi ad altri Paesi europei.

Già da qualche tempo, di fatto, ai Colloqui annuali sono invitati osservatori di altri Paesi europei quali il Belgio, l'Italia,il Lussemburgo, l'Olanda, il Portogallo, la Spagna, la Svezia ed ultimamente (Colloquio di Costanza, 1987) sono state presenti anche delegazioni americane e canadesi.

In tale prospettiva, nel corso del Colloquio tenutosi a Costanza nello scorso anno i partecipanti si sono dichiarati unanimemente pronti a facilitare quanto più possibile la realizzazione del Programma ERASMUS soprattutto sul piano delle strutture di accoglienza (alloggi, ristorazione, servizi sociali per gli studenti stranieri), considerate uno dei punti chiave per la mobilità degli studenti e gli scambi internazionali.

L'impegno è di sviluppare una strategia di marketing, considerando lo studente un «cliente», curando al massimo l'immagine dell'Opera Universitaria e migliorando sempre più la qualità dei servizi offerti.

Un posto nell'ostello ogni dieci studenti

Un decimo degli 1,3 milioni di studenti presenti nella Repubblica Federale Tedesca ha — statisticamente — la possibilità di ottenere uno degli ambitissimi posti negli ostelli sovvenzionati dallo Stato: attualmente, infatti, esistono più di 1000 alloggi destinati agli studenti, con una disponibilità globale di 134.000 posti. L'affitto costa mediamente 180 marchi tedeschi al mese. Sebbene un numero crescente di studenti cerchi un alloggio indipendente dalle strutture universitarie, il posto nell'ostello è sempre molto richiesto, soprattutto dagli allievi del primo anno, secondo quanto risulta da un'indagine svolta tra la popolazione studentesca.

(Fonte: *Bildung und Wissenschaft*)

abstract

Present and future of the right to education

In this issue the section Il trimestre *deals with a very important subject, i.e. the right to university education.*

As ten years have elapsed since this task was delegated from the Italian central government to the regions, it is now possible to draw some conclusions and compare the Italian situation with the state of affairs of some other Countries (United Kingdom, France, Federal Republic of Germany). First of all, what does «right to education» exactly mean? Is this right really granted to everyone in secondary education? Does it really meet the different needs already existing before beginning the university? Andrea Simoncini deals with these intriguing questions in his article Work hypothesis for a new model. *Everybody agrees with the necessity of an institutional supervision that implements this right effectively, establishes it on a solid basis and grants it to every citizen. In order to reach this goal, an essential role is played by the outline law that regulates a subject in which many relevant initiatives have previously failed.*

As Carlo Ciliberto, Rector of the University of Naples (Building together) *keenly remarks, a deeply-rooted attitude has to be put aside: «right to education» doesn't simply mean to grant financial support to students, but also to provide those facilities that improve the quality of university life and enable the students to apply themselves productively to their university activities. These facilities include lodgings, canteens, recreational centers, etc. Most of all it should be advisable to create a good and exhaustive counselling service that helps students to find their way in the complex university life. In this way the university might become an effective connection between school and labour market.*

The first theoretical approach to the problem of the right to education is followed by a survey of some successful experiences carried out in some Italian universities, which show that despite the regional fragmentation, it is still possible to create facilities tailored to the students' needs.

This fact lays stress on an important point: why should we cope with problems that have already been solved successfully by others? It is rather advisable to try and improve a system offering good possibilities to operate in favour of a student population in constant evolution.

résumé

Present et futur du droit aux études

Dans ce numéro de la revue, la rubrique Il trimestre *affronte un thème de grande actualité: le droit aux études univesitaires. Cela fait déjà dix ans que l'on a délégué aux Régions cette compétence et il est donc possible de tenter un bilan de la situation italienne, en comparant notre réalité à celle de certains pays étrangers (Royaume Uni, France, République Fédérale Allemande).*

Il faut avant tout clarifier la signification de l'expression «le droit aux études», et se demander si ce droit arrive à couvrir toute la population étudiante en satisfaisant les différentes exigences qui se présentent avant de commencer les études universitaires: c'est ce que se demande, parmi d'autres, Andrea Simoncini dans son article Hypothèses de travail pour un nouveau modèle.

Tout le monde s'accorde à recoinnaître la nécessité d'une coordination institutionnelle afin que ce droit ne reste pas seulement théorique, mais qu'il soit un véritable droit de chaque citoyen, fondé sur des bases concrètes. Sur la réalisation de ces propos se base l'élaboration de la souhaitée loi-cadre nationale, en mesure de réglementer un secteur dans lequel deviennent inutiles des tas d'importantes initiatives. Carlo Ciliberto, Recteur de l'Université ds Etudes de Naples affirme, à juste titre, dans son article Construire ensemble *qu'il faut surmonter une conception désormais dépassée: le droit aux études ne doit pas être une forme d'assistance, mais une mise au point d'instruments pratiques aptes à mettre l'étudiant dans les conditions idéales pour s'appliquer aux études d'une manière productive. Ceci présuppose naturellement des structures telles que restaurants universitaires, logements, loisirs, etc. Il est surtout nécessaire d'organiser un valable et efficace service d'orientation, qui puisse aider l'étudiant à se débrouiller dans le complexe milieu universitaire. L'université pourra donc ainsi constituer une véritable charnière etre l'enseignement supérieur et le monde du travail.*

Après une première approche «théorique» au problème du droit aux études, la rubrique examine une série d'expériences positives réalisées dans différentes universités italiennes, pour montrer que, malgré la fragmentation régionale, l'on a mis en oeuvre des structures valables faites sur mesure pour les étudiants.

Ces reflexions soulignent un point important: il ne faut pas se lancer dans une comparaison sur des problèmes déjà résolus par d'autres, mais plutôt travailler ensemble pour améliorer un système qui présente d'amples possibilités opérationnelles en faveur d'une population étudiante en évolution continuelle.

note italiane

Il quadro dinamico di un'evoluzione multifattoriale. Anche le cifre possono raccontare, sia pure solo in parte, la crisi di crescita dell'università italiana.

Italia 1960-86. L'università cambia

di Guido Mario Rey
Presidente dell'ISTAT (Istituto Centrale di Statistica)

1. Nel periodo 1960-86 si assiste ad una profonda trasformazione dell'università italiana in coincidenza con le trasformazioni avvenute in tutto l'ambito dell'istruzione e della ricerca e in sintonia con le fasi di sviluppo registrate dall'economia italiana. Negli anni cinquanta gli iscritti all'università sono cresciuti ad un tasso medio annuo modesto (1,5%) e modesta è stata anche la crescita dei laureati (0,6%) mentre la dinamica dei maturi (+3,08%) era più rapida (Tab. 1)

Negli anni sessanta si assiste alla vigorosa crescita dell'intero sistema scolastico italiano e pertanto il tasso medio annuo di crescita dei maturi è del +8,8%, per gli iscritti all'università è del 9,8% e per i laureati è del 9,9%. Questi tassi di crescita risultano dimezzati negli anni settanta e questo rallentamento continua nella prima metà degli anni ottanta tanto che nell'ultimo anno siamo giunti a valori negativi di crescita.

In venti anni sono quasi quadruplicati maturi e iscritti all'università mentre sono cresciuti un pò meno i laureati; peraltro nell'ultimo periodo ci troviamo ormai in una situazione stabile con lievi oscillazioni annue.

E' interessante notare che il rapporto (R) iscritti al primo anno su maturi passa dal 61,3% nel 1960/61 a 64,9% nel 1986/87, con punte di 85,8% nel 1970/71 mentre nel 1980/81 era ancora pari a 74,2% (tab. 2b).

Una valutazione sintetica e ovviamente semplicistica dell'efficienza dell'università può essere fornita dal numero dei laureati. In questo senso i risultati non sono pienamente soddisfacenti perchè il rapporto (L) laureati su studenti universitari passa da 8,3 del 1970 a 7,0 del 1986 e con valori ancora inferiori agli anni precedenti. Per un più corretto apprezzamento di questo indicatore il valore di (L) dovrebbe essere moltiplicato per la durata media degli studi; supponendo che questa durata sia intorno ai 4,8 anni risulta che solo un terzo degli studenti immatricolati al primo anno arriva alla laurea (Tab. 2b).

Una conferma di questa situazione ci viene dal rapporto (F) studenti fuori corso su studenti universitari da cui si osserva: a) oltre un quarto degli studenti è fuori corso; b) valori analoghi si osservano nel 1960/61 ma almeno il rapporto (L) era migliore; c) il dato del 1970/71 va considerato anomalo perchè in quegli anni eravamo all'inizio di un certo periodo particolarmente travagliato della vita universitaria (Tab. 2b).

1.1. In questi anni anche l'offerta di istruzione universitaria ha registrato una dinamica sostenuta e si è allargata sull'intero territorio nazionale. Le sedi universitarie sono passate da 29 a 48 se si considerano solo le sedi geografiche mentre si è passati da 41 a 69 se si tiene conto della presenza di più università in alcune città (Tab. 2).

Le facoltà sono passate da 206 a 318 (+54,4%) ma l'aumento mag-

Tabella 1 - Tipologia generale della popolazione studentesca 1960-1987

Anni Accadem.	Popolaz. media 18-20	Maturi	Studenti iscritti 1 anno	Studenti fuori corso	Studenti in complesso	Laureati
1960/61	821.200	97.457	59.708	76.391	268.181	21.886
1970/71	797.400	226.596	194.280	121.126	681.731	56.414
1980/81	858.959	328.825	244.071	283.831	1.047.874	74.118
1984/85	963.578	378.828	253.778	339.924	1.106.582	73.208
1985/86	978.751	382.216	243.028	346.307	1.112.898	73.384
1986/87	965.290	380.495	246.942	302.265	1.085.900	75.810

Tabella 1b - Tassi medi annui di variazione rispetto al periodo precedente

Anni Accadem.	Maturi	Studenti iscritti 1 anno	Studenti fuori corso	Studenti in complesso	Laureati
1960/61*	3,0	5,3	1,4	1,5	0,6
1970/71	8,8	12,5	4,7	9,8	9,9
1980/81	3,8	2,3	8,9	4,4	2,8
1984/85**	0,8	—1,1	9,7	4,9	1,2
1985/86	0,9	—4,3	1,8	0,6	—1,1
1986/87	—0,5	1,6	—12,8	—2,4	4,7

* Per periodo precedente si intende l'anno accademico 1950/51
** Per periodo precedente si intende l'anno accademico 1983/84

Tabella 2 - Tipologia delle sedi universitarie 1960-1987

Anni Accadem.	Sedi (1)	(2)	Facoltà	Corsi di laurea	Personale insegnan. nel complesso	Personale docente (a)
1960/61	29	41	206	...	37.976	27.087
1970/71	42	57	271	...	50.394	36.622
1980/81	45	62	295	726	42.531	34.417
1984/85	48	63	318	796	49.472	45.410
1985/86	48	63	318	796	50.593	30.988
1986/87	48	63	318	824	51.292	30.880

(a) Professori ordinari e straordinari, in ruolo e fuori ruolo, incaricati e associati
(1), (2): vedi testo

giore c'è stato prima del 1980; purtroppo non sono disponibili per l'intero periodo i dati sui corsi di laurea, comunque nel periodo 1980/87 a fronte di un aumento del 7,8% delle facoltà i corsi di laurea sono aumentati del 13,5%.

I docenti rappresentano un ulteriore fattore dell'offerta di servizi e in questo campo la situazione è decisamente peggiorata. In questo periodo gli studenti, come abbiamo visto, sono quadruplicati mentre il personale insegnante è aumentato del 34% e il personale docente è aumentato di appena il 14%. Pertanto il quoziente (Q_i) studenti-insegnanti si triplica e passa da 7,1 a 21,3 e il quoziente (Q_d) studenti-docenti passa da 9,9 a 35,2 con un peggioramento in questi ultimi anni del quoziente (Q_d) ed un lieve miglioramento del quoziente (Q_i) (Tab. 2b).

Tabella 2b - Tassi medi annui di variazione rispetto al periodo precedente

Anni Accad.	QM	R	Q_i	F	L	Q_{ins}	Q_d
1960/61	11,9	61,3	7,2	28,5	8,2	7,1	9,9
1970/71	28,4	85,8	24,4	17,8	8,3	13,5	18,6
1980/81	38,3	74,2	28,4	27,0	7,1	24,6	30,4
1984/85	39,3	67,0	26,3	30,7	6,6	22,4	24,4
1985/86	39,1	63,6	24,8	31,1	6,5	22,0	35,9
1986/87	39,4	64,9	25,6	27,8	7,0	21,5	35,2

2. Le previsioni demografiche sulla popolazione italiana (Tab. 3) mostrano una chiara diminuzione del contingente di popolazione nelle classi di età tra i 18 e i 20 anni che passerà dagli attuali valori medi di 965.290 persone alle 888.148 nel 1992, alle 738.384 del 1997, per raggiungere le 608.908 nel 2002. Si tratta di previsioni piuttosto accurate, tenuto conto che si fa riferimento a nascite che ci sono già state e quindi incorporano la caduta nel tasso di natalità registrato in quest'ultimo decennio e le ipotesi riguardano la costanza del tasso di mortalità e l'assenza di movimenti migratori. Questa ipotesi è particolarmente rilevante in relazione alle previsioni disaggregate a livello regionale, anche se la diminuzione delle popolazioni in età 18-20 anni riguarda tutte le regioni italiane. In particolare si assiste alle prosecuzione della tendenza alla diminuzione del peso per le regioni del centro-nord con Lombardia e Liguria che perdono quasi 1 punto e mezzo mentre cresce di 3 punti di peso la Campania e cresce il peso delle altre regioni ad eccezione della Sardegna che resta stabile.

2.1. Al contrario, il quoziente specifico relativo ai giovani che ottengono un titolo di studio di scuola media superiore (quoziente maturi QM) sul totale della popolazione media in età 18-19 anni mostra un trend crescente che estrapolato al 1992, al 1997 e al 2002 indica un valore di QM pari rispettivamente al 396,2, 398,2 e 400,2 (Tab. 3). Sonó stati estrapolati i tassi di crescita dei maturi a livello regionale e sulla base di questo schema semplificato si registra una riduzione degli squilibri regionali anche se non vengono annullati nei prossimi quindici anni. Risultano in crescita il quoziente maturi soprattutto per il Piemonte e la Calabria ma anche per queste regioni i valori assoluti risultano in diminuzione a partire dal 1992.

Perdono peso, anche per i maturi, la Lombardia, Liguria, Toscana e Lazio mentre guadagnano Campania, Puglia, Calabria e Sicilia.

2.2. Nonostante la chiara tendenza all'aumento del valore del quoziente QM il rapporto immatricolati/maturi (R) presenta nel periodo 1980/1986 una decisa flessione passando da 727,4 per mille a 649,0 per mille con una diminuzione del 12,6% (Tab. 3)

Essendo il numero dei maturi sempre in aumento in tutte le regioni nel periodo 1980/86, la diminuzione del numero degli iscritti al I anno di università indicherebbe una tendenza da parte dei giovani a cercare uno sbocco più immediato, anche se meno qualificato, sul mercato del lavoro. Naturalmente questo atteggiamento potrebbe modificarsi nei prossimi anni e pertanto abbiano estrapolato un rapporto (R) immmatricolati/maturi costante. Inoltre andrebbero considerate anche le iscrizioni di studenti stranieri che possiamo stimare intorno alle 7.000 unità ma non siamo in grado di estrapolare la loro dinamica che quindi viene incorporata nei valori medi.

Pur ipotizzando una sostanziale stabilità del rapporto suddetto la domanda di istruzione universitaria espressa dalle immatricolazioni non dovrebbe superare le attuali 246.000 unità circa diminuendo a 228.000 unità nell'anno 1992, a 191.000 nell'anno 1977, per raggiungere le 158.000 unità nel 2002 (Tab. 3).

Per quanto concerne la distribuzione delle immatricolazioni a livello regionale, analizzando il rapporto immatricolati/maturi si osserva una notevole variabilità territoriale, ma occorre tenere conto che questo rapporto non è territorialmente omogeneo in quanto è presumibile vi sia una modesta mobilità a livello di maturi mentre senz'altro superiore è la mobilità territoriale delle immatricolazioni.

Le differenze sono imputabili a numerosi fattori che interagiscono tra loro provocando effetti a volte positivi ed a volte negativi sulla domanda di istruzione universitaria:

- mancanza di sedi universitarie;
- attrazione esercitata da talune università di maggior prestigio;
- attrazione esercitata da talune università che presentano minori difficoltà di studio;
- mancanza o boom di specifiche facoltà;
- inadeguatezza delle strutture;

Tabella 3 - Proiezioni al 2007 della popolazione studentesca

Anni	Popolaz. media 18-20 1	Maturi 2	Quoz. maturi 3=2/1	Iscritti al primo anno 4	Rapporto iscritti/maturi 5=4/2	Quoz. iscritti 6=4/1
1979	833.657	333.253	399.7	242.422	727.4	290.7
1980	858.959	328.825	382.8	244.071	742.3	284.1
1981	875.795	338.823	386.9	226.42	668.3	258.5
1982	897.132	347.125	385.9	228.760	659.0	255.0
1983	933.362	375.587	402.2	256.511	683.2	274.8
1984	963.678	378.762	393.1	253.778	670.0	253.4
1985	978.751	382.216	390.5	243.028	635.8	248.3
1986	965.290	330.495	394.2	245.942	649.0	255.8
					(a)	
1992	888.148	351.884	396.2	228.373	649.0	257.1
1997	738.334	294.025	398.2	190.322	649.0	258.4
2002	608.908	243.685	400.2	158.152	649.0	259.7
2007	557.027	224.036	402.2	145.400	649.0	261.0
					(b)	
1992	—	—	—	239.051	679.4	269.2
1997	—	—	—	199.753	679.4	270.5
2002	—	—	—	165.553	679.4	271.9
2007	—	—	—	152.204	679.4	273.2
					(c)	
1992	—	—	—	251.203	742.3	294.1
1997	—	—	—	218.255	742.3	295.6
2002	—	—	—	180.987	742.3	297.1
2007	—	—	—	166.302	742.3	298.6

(a) - Prima ipotesi: rapporto pari al valore dell'anno 1985
(b) - Seconda ipotesi: rapporto pari alla media del periodo 1979/1986
(c) - Terza ipotesi: rapporto pari al valore massimo del periodo 1979/1986

– possibilità di inserimento nel mercato del lavoro per i diplomati;
– possibilità di inserimento nel mercato del lavoro per i laureati;
– reddito medio familiare.

Quindi il discorso del riequilibrio territoriale delle università e facoltà universitarie non può prescindere da una analisi dettagliata di detti fattori. Si rischierebbe altrimenti di intervenire senza riuscire a modificare sostanzialmente la domanda a meno di non introdurre dei meccanismi di obbligatorietà una volta però resi omogenei i parametri indicativi della qualità del servizio prestato (rapporto studenti/insegnanti, m² per studenti, numero delle attrezzature, laboratori, ecc.).

A fronte di un valore medio italiano del rapporto (R) pari a 649 per mille nel 1986 abbiamo valori inferiori di un terzo per la Calabria e di un 20% per il Piemonte e la Puglia mentre valori di un terzo superiori alla media si registrano per la Toscana e il Lazio e del 16% per l'Emilia-Romagna. A parte occorre valutare la situazione delle regioni dove non esistono sedi universitarie o dove sono state insediate da pochi anni.

Sulla base di queste ipotesi necessariamente semplificate il numero degli iscritti al I annno risulta in diminuzione in tutte le regioni con punte di circa il 50% nelle settentrionali e centrali e del 15-20% nelle regioni meridionali.

3. Per valutare gli effetti degli spostamenti regionali nelle iscrizioni e per valutare i bacini di utenza delle universtità si è proceduto ad una analisi per l'anno accademico 1983/84 delle iscrizioni alle università per regione di provenienza degli iscritti.

Il primo dato aggregato (Tab. 7) mostra che nelle università del Nord il 94,2% degli iscritti proviene dalla stessa area ed un 4,4% proviene dal Sud; per il Centro l'80,3% proviene dalla stessa area, il 15,8% proviene dal Sud ed il 3,9% dal Nord; infine il 98,8% degli iscritti nelle universitá meridionali proviene dalla stessa area. In altri termini, mentre al Nord ed al Centro oltre il 96% degli studenti sceglie una università della stessa area e sono minime le iscrizioni ad università meridionali, gli studenti del Sud si iscrivono per l'86% ad università meridionali, per il 9,7% ad universitá del Centro e per il 4,4% ad università del Nord.

Passando ad un'analisi più dettagliata si nota prima di tutto un capovolgimento delle posizioni fra Nord e Sud rispetto a quanto riscontrato analizzando il rapporto (R).

Infatti le regioni meridionali risultano avere il più elevato rapporto (RE) fra iscritti al I anno (indipendentemente dalle università in cui si sono iscritti) e maturi con valori intorno al 70% mentre la situazione opposta si registra per l'Emilia-Romagna, Toscana e Lazio dove i valori elevati di (R) superiori all'80% si ridimensionano a valori di (RE) intorno al 60%; notevole è lo spostamento dell'Emilia-Romagna dove il rapporto (RE) scende a 53,9% ossia uno dei valori più bassi dell'intero Paese.

Da questa analisi risulta che gli studenti pugliesi che escono dalla regione si dirigono prevalentemente verso Roma «La Sapienza», Chieti e Bologna; gli studenti calabresi preferiscono anch'essi «La Sapienza» e poi Napoli, Salerno, Firenze e Messina ma quest'ultima situazione è un'allocazione solo formale perchè in effetti esiste una sede distaccata a Reggio Calabria; infine gli studenti della Basilicata si indirizzano verso Napoli, Bari, Salerno e Roma «La Sapienza» ma occorre ricordare che l'anno in esame vedeva i primi passi della Università della Basilicata.

Se prendiamo in esame le università e valutiamo il loro bacino di utenza è interessante notare che l'Universitá meno regionale è Ferrara dove l'83% degli iscritti al I anno proviene dal Veneto; quasi il 50% degli studenti proviene da altre regioni nel caso delle Università di Urbino, Macerata e Messina; infine quote apprezzabili di studenti provenienti da altre regioni risultano a Pisa, Siena, Verona, Perugia, Bologna, Pavia, Camerino e Cassino. Nelle grandi universitá la presenza di studenti di altre regioni non modifica sostanzialmente il loro bacino di utenza regionale.

4. La popolazione di studenti universitari nel periodo 1980-1986 mostra un andamento piuttosto stabile nel numero delle iscrizioni al I anno in totale, oscillante fra le 220.000 e le 250.000 matricole, mentre con riferimento alle singole facoltà fa registrare variazioni di segno opposto anche consistenti (Tab. 8). Può essere interessante notare che anche per i maturi si registrano modifiche nella composizione a favore degli istituti tecnici (46,9%) ed istituti professionali (11,9%) e dei linguistici che peraltro pesano poco (2,6%); risultano in diminuzione i licei classici e soprattutto i licei scientifici passati da 18,9 a 15,1 fra il 1980 ed il 1986 (Tab. 13) e questo rappresenta un'inversione di tendenza rispetto a quanto registrato negli anni Settanta.

Risultano in crescita gli immatricolati di Scienze politiche, di Ingegneria e di Economia e Commercio mentre in pesante diminuzione sono le immatricolazioni a Medicina e Chirurgia, Agraria e alle facoltà del Gruppo letterario. Nell'anno accademico 1986/87 le facoltà più ri-

Tabella 4 - Iscritti al primo anno secondo l'area di provenienza e la ripartizione della sede universitaria
Anno 1983/84

Ripart. della sede universit.	Area di provenienza Nord	Centro	Sud	Italia	Estero	Totale
Nord	99.540	1.302	4.123	93.966	3.200	97.166
Centro	2.454	50.376	9.883	62.722	2.177	64.899
Sud	158	974	87.657	88.689	1.395	90.084
Totale	91.162	52.552	101.663	245.377	6.772	252.149

Tabella 5 - Iscritti al primo anno secondo l'area di provenienza e la ripartizione della sede universitaria
Anno 1983/84 (Percentuali per area)

Ripart. della sede universit.	Area di provenienza Nord	Centro	Sud	Italia	Estero	Totale
Nord	91.1	1.3	4.2	96.7	3.3	100.0
Centro	3.3	77.6	15.2	96.6	3.4	100.0
Sud	0.2	1.0	97.3	98.5	1.5	100.0
Totale	36.2	20.8	40.3	97.3	2.7	100.0

Tabella 6 - Iscritti al primo anno secondo l'area di provenienza e la ripartizione della sede universitaria
Anno 1983/84 (Percentuali per ripartizioni)

Ripart. della sede universit.	Area di provenienza Nord	Centro	Sud	Italia	Estero	Totale
Nord	97.1	2.5	4.1	38.3	47.3	38.5
Centro	2.7	95.9	9.7	25.6	32.1	25.7
Sud	0.2	1.7	96.2	36.1	20.6	35.7
Totale	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Tabella 7 - Iscritti al primo anno italiani per area di provenienza
Anno 1983/84 (Percentuali per area)

Ripart. della sede universit.	Area di provenienza Nord	Centro	Sud	Italia
Nord	94.2	1.4	4.4	100.0
Centro	3.9	80.3	15.8	100.0
Sud	0.2	1.0	98.8	100.0
Totale	37.2	21.4	41.4	100.0

chieste erano Giurisprudenza (18,2% del totale) ed Economia e Commercio (16,5) che, insieme a Scienze politiche (6,9) e alle altre facoltà del gruppo economico, raggiungono quasi la metà degli iscritti al primo anno.

Stabile è la posizione della facoltà di Scienze e di Ingegneria con valori intorno al 10%. Un lieve regresso registra sia Lettere (10,6 contro 11,1) sia Magistero (10,1 contro 8,8) anche se ciclicamente le due facoltà tendono a compensarsi. Notevole è la diminuzione di Medicina (5,0 nel 1986 contro 8,9 del 1980) così come in notevole diminuzione risultano Agraria e Veterinaria.

4.1 Nel complesso gli studenti universitari crescono leggermente con lievi oscillazioni annue; l'andamento per facoltà ripete quanto osservato per le immatricolazioni e per alcune facoltà le dinamiche sono ancora più pronunciate, mostrando un trend che inizia prima del periodo esaminato e procede stabilmente durante gli anni Ottanta. In particolare gli studenti di Economia e Commercio e Scienze politiche aumentano del 40% in 6 anni, quelli di Giurisprudenza ed Architettura di circa il 20%; al contrario diminuisce di oltre un terzo la facoltà di Medicina e di un quarto quella di Agraria (Tab. 9).

4.2. Per quanto riguarda i fuori corso nel periodo in esame essi sono aumentati in generale del 6%. Tra le facoltà che presentano crescita al di sopra della media nazionale registriamo: Architettura (+24,6%), Medicina veterinaria (+84,3%) Economia e Commercio (+67,3%), mentre risultano in diminuzione anche i fuori corso di Magistero a conferma della tendenza al ridimensionamento di questa facoltà. Nel complesso la percentuale dei fuori corso ammonta a circa un terzo degli studenti (27,9%) con punte del 37,1% per Agraria e Medicina (34,4%) (Tabb. 10-12).

5. L'università svolge interamente la sua funzione didattica in relazione agli studenti che terminano il corso degli studi con un diploma di laurea.

Sotto questo aspetto la situazione non è molto brillante perchè a fronte di un flusso di matricole di 240.000 unità ed una popolazione studentesca di oltre 1 milione di studenti si registrano appena 70-75.000 laureati all'anno (Tab. 14). La forte selezione che si registra richiederebbe un'analisi approfondita per verificare se è indirizzata correttamente e se non varrebbe la pena di rivedere i piani di studio per contenere questa indubbia distorsione nell'attività didattica.

Nel 1986 i laureati risentono ovviamente delle scelte effettuate all'inizio degli anni Ottanta e quindi non rispecchiano i recenti cambiamenti del mercato del lavoro e delle preferenze degli studenti quali risultano dalle iscrizioni degli ultimi anni. Resta predominante il Gruppo letterario (19,9%) e il Gruppo medico (17,8%); in posizione intermedia si pongono Ingegneria (13,6%) ed il Gruppo giuridico (12,3%) mentre solo il 10,7% dei laureati sono del Gruppo economico, il 4,6% del Gruppo politico-sociale e infine il 4,0% del Gruppo agrario (Tab. 14).

5.1 L'analisi della composizione dei laureati all'inizio del periodo ci consente di verificare le scelte universitarie compiute a metà degli anni Settanta (Tab. 14).

Nel 1980 le graduatorie non erano sostanzialmente diverse ma era maggiore il peso del Gruppo letterario (22,5%) e del Gruppo medico (19,2%) e maggiore era il peso di Ingegneria mentre era della metà circa, rispetto al 1986, il peso del Gruppo economico. In termini relativi la caduta dei laureati in Lettere del 1986 rispetto al 1980 è stata del 9,6%, quella dei laureati in Medicina del 5,2%, ma ben superiore è stata la diminuzione di Ingegneria (-11,5%). Risultano in notevole aumento il Gruppo economico (+110,8%) e Agrario (+60,3%) ma abbiamo visto che recentemente le iscrizioni a questo Gruppo sono state ridimensionate; in aumento erano i laureati del Gruppo giuridico (+21,2%) e in diminuzione quelli del Gruppo politico-sociale; in quest'ultimo caso si è invece registrata una inversione di tendenza nelle iscrizioni che risultano in notevole crescita.

5.2. In riferimento al periodo 1980/85 l'analisi territoriale delle variazioni dei laureati per sede universitaria mostra forti diminuzioni assolute a Padova (-1.493), Roma (-1.058) e Palermo (-1.118) ma non meno consistenti sono le diminuzioni che si registrano a Genova (-402), Firenze (-299) e Bologna (-341).

Saldi positivi di un certo rilievo si riscontrano solo per l'Università di Napoli (+913); il saldo in tal caso si presenta positivo per tutte le facoltà considerate. Altri saldi positivi si riscontrano a Milano «Bocconi» (+351), a Venezia (+273) e a Brescia (+237).

5.3. Passando ad osservare il fenomeno con riguardo ai laureati per ripartizione di residenza e ripartizione di conseguimento della laurea (indagine 1984) (Tab. 15) si nota come il 10% dei laureati nelle università del Nord provengono dal Centro o dal Sud, mentre il 23% di quelli laureatisi nel Centro provengono dal Nord (6%) e dal Sud (17%); infine appena il 2% dei laureati nel Sud sono residenti in altre ripartizioni. Si nota inoltre che ben il 19% dei laureati con residenza nel Sud è disposto ad affrontare maggiori disagi spostandosi, per conseguire la laurea, in altre ripartizioni e che un altro 10% dei laureati con residenza in regioni del Sud consegue la laurea al di fuori della propria regione ma sempre nell'ambito delle sedi universitarie meridionali. In contrapposizione, solo il 5% dei laureati residenti al Nord sceglie una università del Centro o del Sud per laurearsi; la mobilità dei laureati, invece, all'interno delle regioni del Nord rappresenta il 15%. Infine per i laureati residenti al centro si presenta una situazione intermedia: l'8% di essi preferisce una università o del Nord (6%) o del Sud (2%); la mobilità interna è pari all'8%.

6. Un ulteriore aspetto da considerare per avere un quadro più completo delle diverse componenti che concorrono a definire il fenomeno universitario è quello che riguarda il personale docente. La sua consistenza viene analizzata, sempre con riferimento al periodo 1980/86, sotto un duplice profilo: per facoltà e per sede universitaria.

Riguardo al primo punto, i confronti effettuati mostrano per il periodo 1981/87 un aumento del 20,6% nel numero del personale insegnante con variazioni di segno positivo in tutte le facoltà ad eccezione di Giurisprudenza e di Magistero (Tab. 16), per le quali si registra praticamente nessuna variazione nel numero dei docenti.

Incrementi relativamente più consistenti si osservano per Medicina e Chirurgia (+41,9%) e per il gruppo «altre facoltà» (+36,4%).

Rispetto al tipo di facoltà, salvo il caso di Architettura che fa registrare un saldo positivo di +71,9% e di Agraria (42,8%) il contingente di professori ordinari e straordinari si è accresciuto nelle varie facoltà del 30,5% con valori inferiori alla media per Scienze politiche, Magistero e Scienze. Le altre categorie di personale considerato mostrano un andamento assai differenziato tra facoltà e facoltà e come rapporto di composizione all'interno delle stesse. All'incremento più o meno sensibile del personale formato dai professori associati (figura giuridica di più recente istituzione) e dei ricercatori fa riscontro una costante e diffusa diminuzione un pò dovunque delle altre figure professionali. Basti pensare alla facoltà di Architettura che, a partire dal 1982, incrementa da 61 a 607 il numero dei professori associati, aumenta del 25,6% il numero dei ricercatori e riduce del 78,2% il contingente «altri».

Con riferimento al solo anno 1986/87 (Tab. 16) le percentuali del personale insegnante per facoltà e posizione giuridica evidenziano quanto segue: la facoltà che presenta la massima percentuale di personale è quella di Medicina e Chirurgia (23,5%) seguita dalle Scienze matematiche, fisiche e naturali (15,4%) e di Lettere e Filosofia (11,6%) mentre Economia e Commercio (6,3%), Giurisprudenza (5,5%) e Scienze politiche (3,6%) hanno un sesto del personale insegnante anche se assommano ad un terzo degli studenti ed un quarto dei laureati. Con riguardo alla posizione giuridica per i professori ordinari e straordinari la percentuale massima si presenta sempre per Medicina e Chirurgia con il 19,7% seguita da Scienze matematiche, fisiche e naturali con il 18,1% e da Ingegneria con il 13,5%.

Considerando le singole facoltà, le percentuali per posizione giuridica evidenziano situazioni non omogenee; infatti, mentre per Medicina e Chirurgia la percentuale di professori ordinari e straordinari rappresenta il 18,2%, per le altre facoltà, quali Medicina veterinaria e Giurisprudenza, tale percentuale si attesta intorno al 30% e la media si situa intorno al 20%. La massima percentuale di professori associati, sempre nell'ambito di ogni singola facoltà, si riscontra per la facoltà di Scienze matematiche con il 41,0% contro una media del 30,6% e un minimo di 16,9% per Giurisprudenza. Per quanto riguarda i ricercatori la percentuale più elevata si osserva per la facoltà di Lettere e Filosofia con il 38,6% mentre il valore più basso si registra ad Economia e Commercio (21,5%) e la media risulta pari a 29,6%, notare che Economia e Commercio, Giurisprudenza e Scienze politiche insieme hanno il 14% del totale dei ricercatori.

Per il personale compreso nella voce «altri» infine, se si fa esclusione del gruppo «altre facoltà» (66,7%) che è un insieme eterogeneo, valori percentualmente consistenti sono riscontrabili ad Economia e Commercio (36,3%), Giurisprudenza (31,5%), Scienze politiche (23,8%) e la media risulta pari a 20,1%.

Riguardo alla consistenza totale del personale insegnante per sede universitaria nel periodo 1980/85 si osservano valori in aumento in particolare nelle seguenti università elencate in ordine geografico: Milano Università (+61,7%; +936 unità); Milano «Bocconi» (+60,9%; +81 unità); Verona (+365,1%; +314 unità); Udine (+155,6%; +168 unità); L'Aquila (+84,9%; +202 unità); Pescara (+50,7%; +75 unità); Napoli (+28,1%; +846 unità); Cagliari (+25,3%; +222 unità).

Tabella 8 - Andamento delle immatricolazioni 1980-87

	Iscritti al primo anno				Numeri indice base 1980/81 = 100			
Facoltà	80/81	84/85	85/86	86/87*	80/81	84/85	85/86	86/87*
Scienza mat. fis. nat.	26.377	27.290	25.311	25.374	100.0	103.5	96.0	96.2
Farmacia	5.732	4.945	4.791	4.766	100.0	86.3	83.6	83.1
Medicina e Chirurgia	1.628	15.728	13.206	12.311	100.0	72.7	61.1	59.9
Ingegneria	17.443	20.580	20.171	20.706	100.0	118.0	115.6	118.7
Architettura	12.106	12.766	13.000	13.832	100.0	105.5	107.4	114.3
Agraria	6.766	4.957	4.357	4.074	100.0	73.3	64.4	60.2
Medicina veterinaria	2.923	2.262	2.152	1.845	100.0	77.4	73.6	63.1
Economia e Commercio	35.550	40.121	39.826	40.840	100.0	112.9	112.0	114.9
Scienze politiche	10.441	14.345	14.341	16.987	100.0	137.4	137.4	162.7
Giurisprudenza	40.977	45.443	44.195	44.829	100.0	110.9	107.9	108.4
Lettere e Filosofia	27.050	27.158	24.200	26.218	100.0	100.4	89.5	96.9
Magistero	24.575	25.120	24.396	21.732	100.0	102.2	99.3	88.4
Scienze nautiche	153	144	100	76	100.0	94.1	65.4	49.7
Chimica industriale	63	97	107	128	100.0	154.0	169.8	203.2
Scienze econ. e banc.	940	728	1.064	1.337	100.0	77.4	113.2	142.2
Scienze econ. e soc.	349	262	212	220	100.0	75.1	60.7	63.0
Economia maritt.	275	669	606	636	100.0	243.3	220.4	231.3
Scienze stat. dec. att.	850	1.274	1.156	1.175	100.0	145.2	136.0	138.2
Sociologia	300	196	177	195	100.0	65.3	59.0	61.7
Lingue e Lett. stran.	4.302	4.971	4.977	4.775	100.0	113.2	115.7	111.0
Totale	238.800	248.916	238.345	242.046	100.0	104.2	99.8	101.4
ISEF	5.271	4.862	4.683	4.896	100.0	92.2	88.8	92.9
Totale generale	**244.071**	**253.778**	**243.028**	**246.942**	**100.0**	**104.0**	**99.6**	**101.2**

Fonte: Annuario statistico dell'istruzione
(*) Dati provvisori

Tabella 9 - Andamento delle immatricolazioni 1980-87

	Totale studenti				Numeri indice base 1980/81 = 100			
Facoltà	80/81	84/85	85/86	86/87*	80/81	84/85	85/86	86/87
Scienza mat. fis.	106.657	113.118	112.119	106.463	100.0	106.1	105.1	99.8
Farmacia	29.329	27.593	27.318	26.092	100.0	94.1	93.1	89.0
Medicina e Chirurgia	176.054	143.234	131.509	114.543	100.0	81.4	74.7	65.1
Ingegneria	86.833	93.705	97.034	93.797	100.0	107.9	111.7	108.0
Architettura	56.933	64.271	66.657	66.604	100.0	112.9	117.1	117.0
Agraria	26.952	24.437	22.905	20.935	100.0	90.7	85.0	77.7
Medicina veterinaria	14.357	13.940	13.783	12.635	100.0	97.1	96.0	88.0
Economia e Commercio	105.035	137.082	145.924	150.677	100.0	130.5	138.9	143.5
Scienze politiche	36.754	44.473	46.655	51.640	100.0	121.0	126.9	140.5
Giurisprudenza	151.664	181.072	182.999	182.882	100.0	119.4	120.7	120.6
Lettere e Filosofia	109.205	118.491	119.198	116.945	100.0	108.5	109.2	107.1
Magistero	103.595	95.952	95.827	91.927	100.0	92.6	92.5	98.7
Scienze nautiche	317	392	365	301	100.0	123.7	115.1	95.0
Chimica industriale	350	378	386	441	100.0	108.0	110.3	126.0
Scienze econ. e banc.	3.678	3.833	4.190	4.680	100.0	104.2	113.9	127.5
Scienze econ. e soc.	1.001	1.323	1.340	1.355	100.0	132.2	133.9	135.4
Economia maritt.	637	1.573	1.746	1.870	100.0	246.9	274.1	293.6
Scienze stat. dem. att.	2.849	3.804	3.805	3.953	100.0	133.5	133.6	138.8
Sociologia	1.495	710	648	558	100.0	47.5	43.3	37.3
Lingue e Lett. stran.	16.063	19.876	19.725	19.783	100.0	117.5	122.8	123.2
Totale	1.029.758	1.088.257	1.094.133	1.068.089	100.0	105.7	106.3	103.7
ISEF	18.116	18.325	18.765	17.811	100.0	101.2	103.6	98.3
Totale generale	**1.047.874**	**1.106.582**	**1.112.898**	**1.085.900**	**100.0**	**105.6**	**106.2**	**103.6**

Fonte: Annuario statistico dell'istruzione
(*) Dati provvisori

Tabella 10 - Evoluzione degli studenti fuori corso 1980-87

	Studenti fuori corso				Numeri indice base 1980/81 = 100			
Facoltà	80/81	84/85	85/86	86/87*	80/81	84/85	85/86	86/87
Scienza mat. fis.	31.027	35.959	36.888	31.286	100.0	115.9	118.9	100.8
Farmacia	8.703	9.113	9.059	7.469	100.0	104.7	104.1	85.8
Medicina e Chirurgia	42.369	52.372	49.093	39.407	100.0	123.6	117.8	93.0
Ingegneria	26.219	28.472	29.578	23.927	100.0	108.6	112.8	91.3
Architettura	13.186	17.313	18.096	16.429	100.0	131.3	137.2	124.6
Agraria	7.249	9.802	9.164	7.765	100.0	135.2	126.4	107.7
Medicina veterinaria	2.516	4.995	5.273	4.637	100.0	198.2	209.6	184.3
Economia e Commercio	21.497	32.141	36.442	35.971	100.0	149.5	169.5	167.3
Scienze politiche	11.139	11.174	11.488	11.217	100.0	100.3	103.1	100.7
Giurisprudenza	42.432	54.730	54.415	50.172	100.0	129.0	128.2	118.2
Lettere e Filosofia	31.550	38.572	41.753	34.765	100.0	122.3	132.3	110.2
Magistero	35.722	31.05	29.721	26.186	100.0	87.0	83.2	73.3
Scienze nautiche	62	48	62	38	100.0	77.4	100.0	61.3
Chimica industriale	105	66	43	41	100.0	62.9	41.0	39.0
Scienze econ. e banc.	905	1.352	1.428	1.356	100.0	149.4	157.8	149.8
Scienze econ. e soc.	180	416	466	524	100.0	231.1	258.9	291.1
Economia maritt.	127	180	225	176	100.0	141.7	177.2	138.6
Scienze stat. dem. att.	976	1.091	1.105	1.024	100.0	111.8	113.2	104.9
Sociologia	706	379	341	208	100.0	53.5	48.3	29.5
Lingue e Lett. stran.	4.254	5.582	5.972	5.824	100.0	131.2	140.4	136.9
Totale	280.924	334.811	341.412	298.422	100.0	119.2	121.5	106.2
ISEF	2.907	5.034	4.895	3.843	100.0	173.2	168.4	132.2
Totale generale	**293.831**	**339.845**	**346.307**	**302.265**	**100.0**	**119.7**	**122.0**	**106.5**

Fonte: Annuario statistico dell'istruzione
(*) Dati provvisori

Tabella 11 - Studenti e personale insegnante per facoltà 1980-87

	Studenti				Personale insegnante in complesso (*)			
Facoltà	80/81	84/85	85/86	86/87	80/81	84/85	85/86	86/87
Scienza mat. fis. nat.	106.657	113.118	112.119	106.463	6.696	7.911	8.152	7.905
Farmacia	28.320	27.593	27.318	26.092	1.052	1.281	1.264	1.259
Medicina e Chirurgia	176.054	143.234	131.509	114.543	8.486	11.485	12.021	12.044
Ingegneria	86.833	93.705	87.034	93.797	4.663	4.958	5.107	5.192
Architettura	56.933	64.271	66.657	66.604	1.663	1.866	1.874	1.983
Agraria	26.952	34.437	22.905	20.935	1.246	1.591	1.512	1.713
Medicina veterinaria	14.357	13.940	13.783	12.635	590	643	642	657
Economia e Commercio	105.035	137.082	145.924	150.677	2.720	3.040	3.065	3.209
Scienze politiche	36.754	44.473	46.655	51.640	1.677	1.816	1.819	1.840
Giurisprudenza	151.684	181.072	182.999	182.882	2.832	2.714	2.698	2.806
Lettere e Filosofia	109.205	118.491	119.198	116.945	5.070	5.879	5.912	5.971
Magistero	103.505	95.952	95.827	91.927	3.441	3.415	3.407	3.452
Altre facoltà	26.300	30.889	32.205	32.949	2.392	2.873	2.960	3.261
Totale	1.029.759	1.099.257	1.094.133	1.058.060	42.531	49.472	50.593	51.292

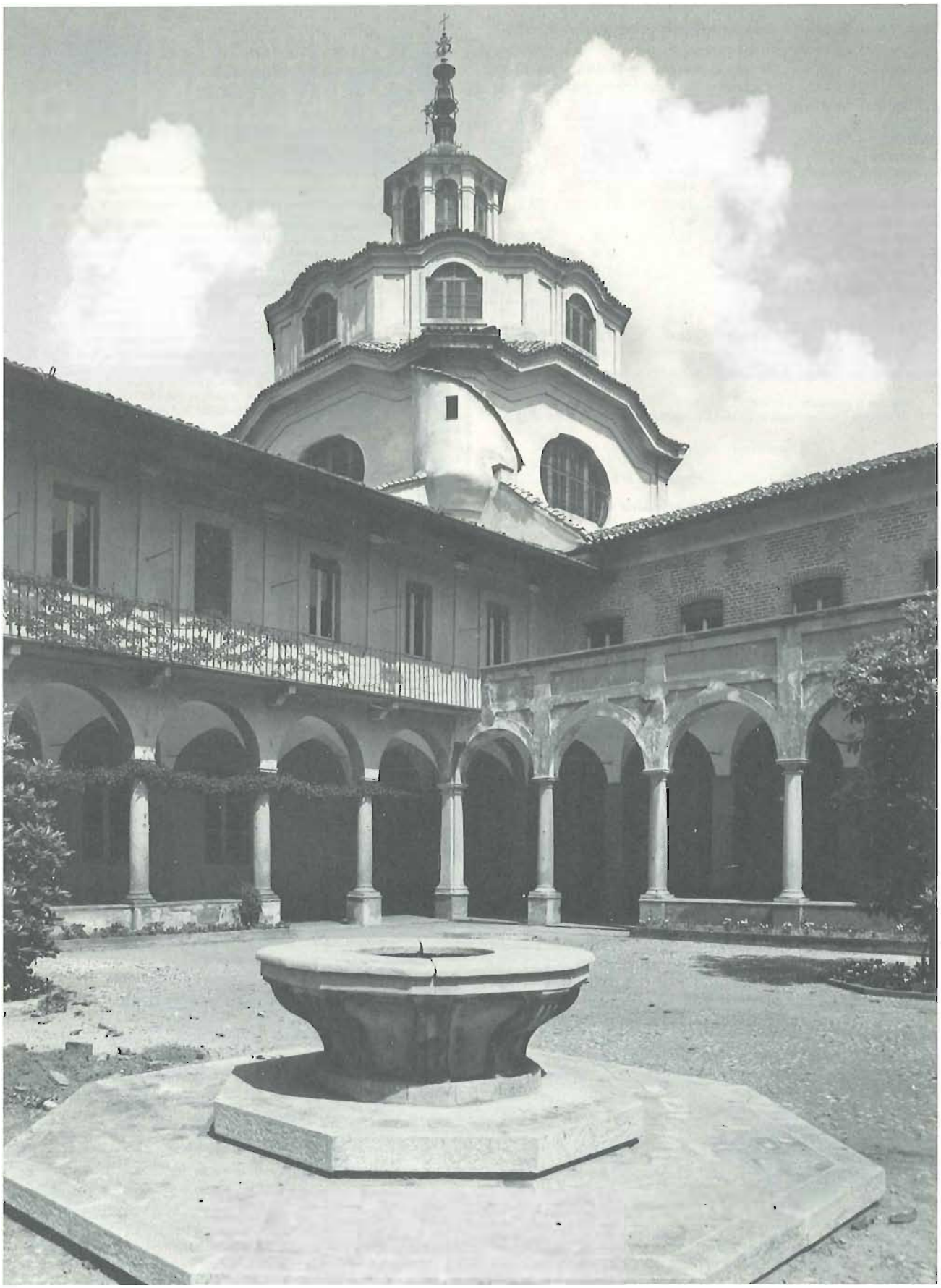
Per le restanti università si riscontrano aumenti di lieve entità o diminuzioni, sempre di scarsa rilevanza.

Il quoziente studenti/insegnanti nel periodo 1981/86 presenta valori in aumento per la facoltà di: Giurisprudenza che passa da 54 studenti per insegnante a 68, Economia e Commercio (da 39 a 48), Scienze politiche (da 22 a 26).

Presentano invece diminuzioni la facoltà di: Farmacia (da 28 a 22) e Agraria (da 22 a 14).

L'analisi territoriale, limitata all'anno accademico 1985/86, del quoziente studenti/personale insegnante, distinto per facoltà, evidenzia una alta variabilità. In particolare se si esamina il quoziente relativo alla facoltà di Giurisprudenza, il cui valore nazionale è pari a 66,0, si riscontrano valori superiori a tale media specialmente nelle sedi del Centro-Sud: Bologna (79,7), Urbino (76,1), Roma (110,0), Teramo (84,4), Napoli (80,5), Salerno (110,0), Bari (79,4), Messina (90,8), Catania (95,2), Sassari (85,9). Per la facoltà di Economia e Commercio ad un valore medio nazionale pari a 44,5 corrispondono valori superiori nelle sedi di: Roma (81,2), Salerno (75,7), Napoli (65,9), Chieti (62,6), Bari (61,6), Venezia (58,8), Torino (57,1), Brescia (51,3) ed infine Bologna (47,9).

Le facoltà scientifiche mostrano quozienti meno elevati, in particolare, Medicina e Chirurgia e Scienze matematiche rispettivamente 13,4 e 13,8, sebbene all'interno si riscontrino, per talune sedi universitarie, valori piuttosto alti; Chieti (59,6%) e Brescia (40,1%) per la facoltà di Medicina, e Salerno (49,1%) e Napoli (25,0%) per le Scienze matematiche.



La cupola del vecchio Ospedale San Matteo (sec. XVIII) vista dal Cortile delle Magnolie

Tabella 11a - Rapporto studenti/personale insegnante in complesso (**)

Facoltà	80/81	84/85	85/86	86/87
Scienza mat. fis. nat.	15.9	14.3	13.9	13.5
Farmacia	27.9	21.5	21.6	20.7
Medicina e Chiturgia	20.7	12.5	10.9	9.5
Ingegneria	19.6	18.9	19.0	18.1
Architettura	14.2	34.4	35.5	33.6
Agraria	21.6	15.4	14.2	12.2
Medicina veterinaria	24.1	21.7	21.5	19.2
Economia e Commercio	38.6	45.1	47.6	47.0
Scienze politiche	21.9	24.5	25.6	28.1
Giurisprudenza	53.6	66.7	67.8	65.2
Lettere e Filosofia	21.5	20.2	20.2	19.6
Magistero	30.1	28.1	28.1	26.6
Altre facoltà	11.0	10.8	10.9	10.1
Totale	24.2	22.0	21.6	20.8

Fonte: Annuario statistico dell'istruzione (studenti) e annuario statistico italiano (docenti)
* Compreso il personale dell'ISEF
(**) Il rapporto è sottostimato in quanto sono esclusi gli studenti iscritti agli ISEF

Tabella 13 - Maturi per tipo di scuola secondaria superiore

	1979/80		1982/83		1985/86	
Tipo di scuola	Numero	%	Numero	%	Numero	%
Istituti professionali	24.165	7,3	33.285	8.9	45.373	11,9
Istituti tecnici	156.563	47,6	175.160	46,6	178.523	46,9
Istituti magistrali	38.999	11,9	45.881	12,2	43.1532	11,3
Licei scientifici	62.069	18,9	65.333	17,4	57.643	15,2
Licei ginnasi	33.895	10,3	38.979	10,4	35.764	9,4
Licei linguistici	4.302	1,3	8.191	2,2	9.786	2,6
Istituti d'arte	3.855	1,2	4.555	1,2	5.209	1,4
Licei artistici	4.977	1,5	4.203	1,1	5.045	1,3
Totale	328.835	100,0	375.587	100,0	380.495	100,0

UNIVERSITAS QUADERNI 5

La dimensione europea dell'informazione universitaria/University news in a European perspective

In questo Quaderno sono pubblicati gli Atti del Seminario omonimo, organizzato a Viterbo da *Universitas* (11-14 novembre 1987). In seguito all'analisi dello stato dell'informazione universitaria in Europa, sono state formulate delle raccomandazioni concrete per coordinare tutti coloro che operano in questo settore. Ogni contributo, pubblicato nella lingua originale (italiano o inglese), è accompagnato rispettivamente da un abstract o da una sintesi. L'Introduzione e il Rapporto finale sono presentati integralmente nelle due lingue. Le Appendici comprendono il programma del Seminario, la lista dei partecipanti e il repertorio dei periodici dell'istruzione superiore redatto dal CEPES (Centro Europeo per l'Istruzione Superiore) dell'Unesco per l'incontro di Vilerbo.

Prezzo del Quaderno: L. 18.000
Rivolgersi alla Ediun, Via Atto Tigri, 5 - 00197 Roma
Tel. 06/805390 - 8870194

c/c postale n. 47386008 intestato a Ediun Coopergion - Via Allo Tigri, 5 - 00197 Roma

Tabella 12 - Rapporto percentuale immatricolati/fuori corso/totale studenti 1981-87

	Percentuale iscritti al primo anno/totale studenti *100				Percentuale fuori corso/totale studenti *100			
Facoltà	81	85	86	87	81	85	86	87
Scienze mat. fis.	24.7	24.1	22.6	23.8	29.1	31.8	32.9	29.4
Farmacia	19.5	17.9	17.5	18.3	29.7	33.0	33.2	28.6
Medicina e Chirurgia	12.3	11.0	10.0	10.7	24.1	36.6	37.9	34.4
Ingegneria	20.1	22.0	20.8	22.1	30.2	30.4	30.5	25.5
Architettura	21.3	19.9	19.5	20.8	23.2	26.9	27.1	24.7
Agraria	25.1	20.3	19.0	19.5	26.9	40.1	40.0	37.1
Medicina veterinaria	20.4	16.2	15.6	14.6	17.5	35.4	38.3	36.7
Economia e Commercio	33.8	29.3	27.3	27.1	20.5	23.4	25.0	23.9
Scienze politiche	28.4	32.3	30.7	32.9	30.3	25.1	24.6	21.7
Giurisprudenza	27.0	25.1	24.2	24.5	28.0	30.2	29.7	27.4
Lettere e Filosofia	24.9	22.9	20.3	22.4	28.9	32.6	35.0	29.7
Magistero	21.7	26.2	25.5	23.6	34.5	32.4	31.0	28.5
Scienze nautiche	48.7	36.7	27.4	25.2	19.6	12.2	17.0	12.6
Chimica industriale	18.0	25.7	27.7	29.0	30.0	17.5	11.1	9.3
Scienze econ. e banc.	25.6	19.0	25.4	20.5	24.6	35.3	34.1	28.9
Scienze econ. e soc.	34.9	19.8	15.8	16.2	18.0	31.4	34.8	38.7
Economia matitt.	43.2	42.5	34.7	34.0	19.9	11.4	12.9	9.4
Scienze stat. dem. att.	29.9	32.4	30.4	29.7	34.3	28.7	29.0	25.9
Sociologia	20.1	19.7	27.3	33.2	47.2	53.2	52.6	37.2
Lingue e Lett. stran.	26.8	25.8	25.2	24.1	26.5	26.6	30.3	29.4
Totale	23.2	22.9	21.8	22.7	27.3	30.8	31.2	27.9

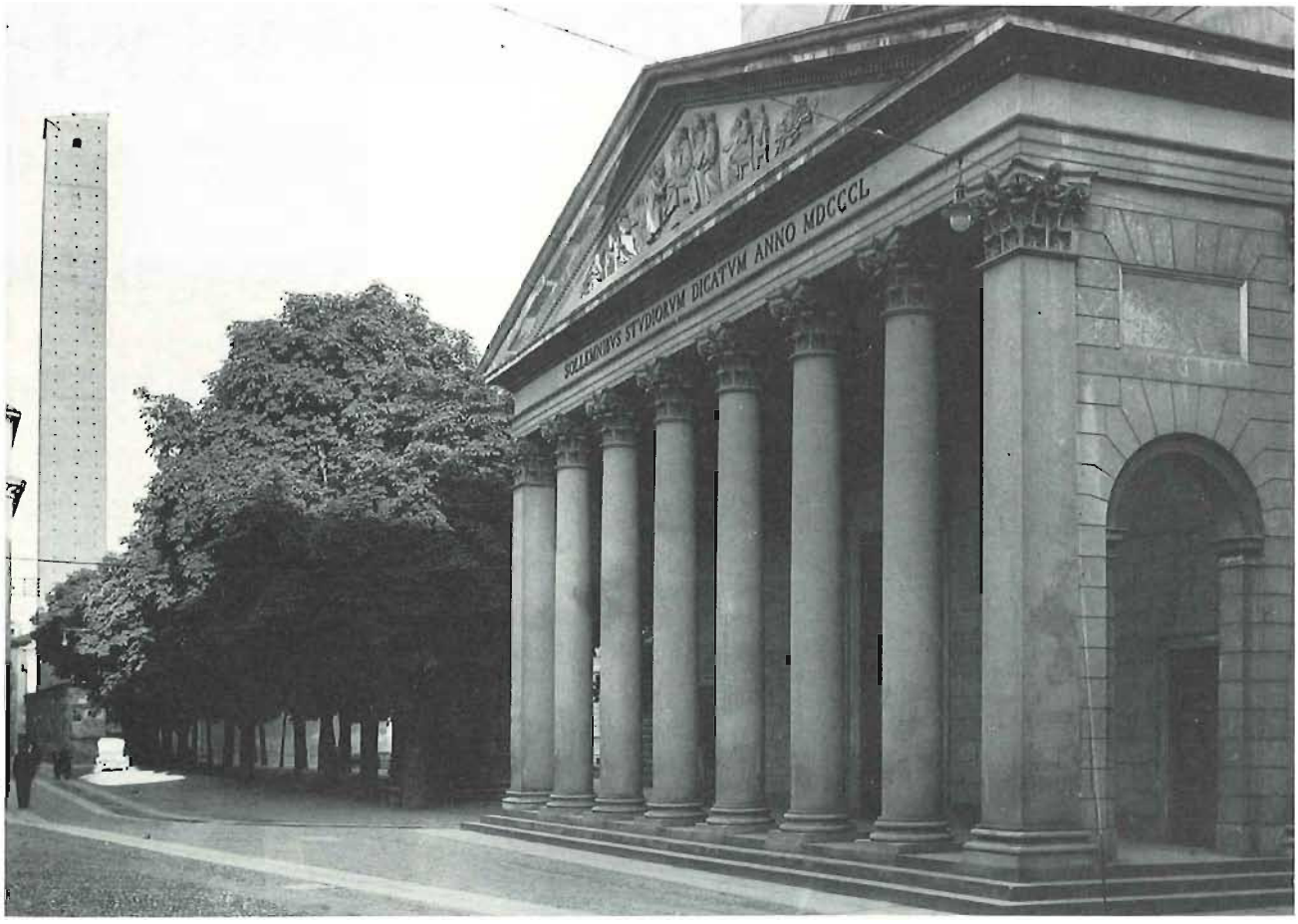
Tabella 14 - Laureati per gruppo di laurea

Gruppi di laurea	1980	1981	1982	Anni 1983	1984	1985	1986
				Cifre assolute			
Scientifico	10.783	11.082	10.977	11.183	10.762	9.945	10.112
Medico	14.264	15.323	15.171	14.753	14.369	13.489	13.518
Ingegneria	11.509	10.757	10.874	10.343	10.328	9.615	10.295
Agrario	1.881	2.181	2.621	2.843	2.840	3.034	3.016
Economico	3.862	3.976	4.536	5.373	6.122	6.834	8.141
Politico-Sociale	3.548	3.361	3.146	3.216	2.948	2.950	3.450
Giuridico	7.718	7.722	7.542	8.576	8.232	8.599	9.353
Letterario	16.687	15.589	15.377	13.699	13.803	14.149	15.085
Diplomi	3.866	4.021	4.214	4.110	3.790	3.533	2.840
Totale	74.118	74.012	74.458	74.096	73.194	72.148	75.810
				Struttura percentuale			
Scientifico	14,5	15,0	14,7	15,1	14,7	13,8	13,3
Medico	19,2	20,7	20,4	19,9	19,6	18,7	17,8
Ingegneria	15,5	14,5	14,6	14,0	14,1	13,3	13,6
Agrario	2,5	2,9	3,5	3,8	3,9	4,2	4,0
Economico	5,2	5,4	6,1	7,3	8,4	9,5	10,7
Politico-Sociale	4,8	4,5	4,2	4,3	4,0	4,1	4,6
Giuridico	10,4	10,4	10,1	11,6	11,2	11,9	12,3
Letterario	22,5	21,1	20,7	18,5	18,9	19,6	19,9
Diplomi	5,2	5,4	5,7	5,5	5,2	4,9	3,7
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabella 15 - Distribuzione dei laureati sul territorio nazionale

Ripartizione nelle quali si è conseguito il diploma di laurea	Laureati residenti (*) Nord	Centro	Sud	Totale
Nord	8.092	250	638	8.980
Centro	329	4.132	934	5.395
Sud	41	108	6.868	7.017
Totale	8.462	4.490	8.440	21.392
		Percentuali per laureati residenti		
Nord	90	3	7	100
Centro	6	77	17	100
Sud	1	1	98	100
Totale	40	21	39	100
		Percentuali per ripartizione		
Nord	95	6	8	42
Centro	4	92	11	25
Sud	1	2	81	33
Totale	100	100	100	100

(*) Laureati sessione estiva anno 1984



L'Aula Magna (arch. G. Marchesi, sec. XIX)

Tabella 16 - Personale insegnante per facoltà (dati assoluti) (a) - Anni accademici 1980-81/1986-87

ANNI ACCADEM.	Sc. mat. fis. e nat.	Farmacia	Medicina e e Chirugia	Ingegneria	Architettura	Agraria	Medicina veterinaria	Economia e Commercio	Scienze politiche	Giuri-sprudenza	Lettere e Filosofia	Magistero	Altre facoltà	TOTALE
							Professori ordinari e straordinari							
1980/81	1.447	258	1.605	1.703	178	336	162	471	273	666	820	458	199	7.946
1981/82	1.590	268	1.669	1.152	287	347	168	541	314	713	962	560	234	8.805
1982/83	1.627	273	1.698	1.191	293	342	168	531	317	713	1.006	555	229	8.943
1983/84	1.586	262	1.679	1.181	285	330	161	513	309	710	971	534	231	8.752
1984/85	1.496	263	1.636	1.127	279	331	162	530	302	677	930	511	225	8.469
1985/86	1.526	254	1.664	1.144	276	328	163	479	292	669	956	493	210	8.454
1986/87 (d)	1.761	304	2.192	1.493	306	480	212	602	316	796	1.064	544	301	10.371
							Professori fuori ruolo							
1980/81	65	8	95	39	10	15	6	38	15	53	47	19	11	421
1981/82	42	8	99	43	12	17	5	35	18	63	55	20	14	431
1982/83	47	8	113	42	8	19	6	36	17	57	60	19	16	448
1983/84	56	8	100	39	13	21	10	43	25	61	72	24	20	492
1984/85	58	7	116	46	13	16	8	37	23	49	65	30	18	486
1985/86	55	9	107	48	11	19	7	43	26	52	72	31	16	496
1986/87 (d)	54	6	95	54	10	19	10	35	25	52	69	37	18	484
							Professori associati							
1980/81	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
1981/82	—	—	—	—	—	—	—	15	—	—	—	—	3	18
1982/83	1.060	180	720	564	61	140	106	268	146	156	557	336	115	4.409
1983/84	2.533	411	2.871	1.354	431	453	212	595	383	312	1.323	745	352	11.975
1984/85	2.309	387	2.568	1.155	402	430	184	518	350	303	1.184	713	300	10.893
1985/86	3.439	530	3.685	1.958	607	616	277	845	521	449	1.695	999	451	16.072
1986/87 (d)	3.239	507	3.738	1.802	688	482	239	841	549	472	1.616	1.023	521	15.717
							Ricercatori							
1980/81	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
1981/82	1.569	230	3.001	688	531	320	105	388	291	547	1.814	876	204	10.564
1982/83	1.582	242	3.091	740	610	314	98	433	384	570	1.898	995	254	11.211
1983/84	1.959	317	3.565	1.047	616	358	138	547	454	661	2.016	1.127	292	13.097
1984/85	2.074	317	3.442	1.022	619	395	152	568	506	753	2.149	1.147	332	13.476
1985/86	2.125	324	4.184	1.161	667	399	139	628	545	813	2.206	1.197	344	14.732
1986/87 (d)	2.126	332	4.085	1.247	749	435	141	689	557	884	2.300	1.240	349	15.179
							Altri (b)							
1980/81	7.566	1.246	7.767	5.116	1.841	1.257	725	2.889	1.677	2.434	4.954	3.472	2.447	43.390
1981/82	6.580	1.049	7.055	4.328	1.380	1.106	595	2.527	1.312	1.806	3.428	2.357	2.696	36.219
1982/83	5.000	761	5.972	3.438	1.138	881	413	2.237	1.107	1.534	2.716	2.075	2.060	29.332
1983/84	2.516	391	2.957	1.889	672	477	250	1.609	706	1.149	1.670	1.140	2.008	17.434
1984/85	2.866	442	3.804	2.213	694	527	271	1.726	775	1.073	1.739	1.182	2.083	19.395
1985/86	1.285	210	2.481	987	386	283	122	1.180	499	779	1.034	753	1.978	11.977
1986/87 (d)	906	150	1.942	714	250	343	115	1.154	438	655	964	653	2.042	10.326

Segue Tabella 16 - Personale insegnante per facoltà (dati assoluti) (a) - Anni accademici 1980-81/1986-87

ANNI ACCADEM.	Sc. mat. fis. e nat.	Farmacia	Medicina e e Chirugia	Ingegneria	Architettura	Agraria	Medicina veterinaria	Economia e Commercio	Scienze politiche	Giuri-sprudenza	Lettere e filosofia	Magistero	Altre facoltà	TOTALE
							Totale (c)							
1980/81	6.696	1.052	8.486	4.663	1.663	1.246	590	2.720	1.677	2.832	5.070	3.441	2.395	42.531
1981/82	7.605	1.084	10.862	4.769	1.830	1.441	612	2.866	1.662	2.833	5.643	3.365	2.884	47.456
1982/83	7.657	1.144	10.881	4.846	1.833	1.433	601	3.016	1.745	2.790	5.803	3.694	2.493	47.936
1983/84	7.967	1.269	11.017	5.020	1.866	1.532	679	3.019	1.766	2.731	5.886	3.440	2.823	49.019
1984/85	7.911	1.281	11.485	4.988	1.866	1.591	643	3.040	1.816	2.714	5.879	3.415	2.873	49.472
1985/86	8.152	1.264	12.081	5.107	1.874	1.612	642	3.065	1.819	2.698	5.912	3.407	2.960	50.593
1986/87 (d)	7.905	1.259	12.044	5.192	1.983	1.713	657	3.209	1.840	2.806	5.971	3.452	3.261	51.292
							Professori ordinari e straordinari							
1983/84	109,6	101,6	104,6	110,1	160,1	98,2	99,4	108,9	113,2	106,6	118,4	116,6	116,1	110,0
1986/87 (d)	121,7	117,8	136,6	139,1	171,9	142,8	130,9	127,8	115,8	119,5	129,8	118,8	151,3	130,0
							Professori fuori ruolo							
1983/84	86,2	100,0	105,3	100,0	130,0	140,0	166,7	113,2	166,7	115,1	153,2	126,3	181,8	116,9
1986/87 (d)	83,1	75,0	100,0	138,5	100,0	126,7	166,7	92,1	166,7	98,1	146,8	194,7	163,6	115,0
							Professori associati							
1983/84	239,6	228,3	398,8	240,1	706,6	323,6	200,0	222,1	262,3	200,0	237,5	221,7	306,1	271,6
1986/87 (d)	305,6	281,7	519,2	319,5	1.127,9	344,3	225,5	313,8	376,0	302,6	290,1	304,5	453,0	356,5
							Ricercatori							
1983/84	124,9	137,8	118,8	152,2	116,0	111,9	131,4	141,0	156,0	120,8	111,1	128,7	143,1	124,0
1986/87 (d)	135,5	144,3	136,1	181,3	141,1	135,9	134,3	177,6	191,4	161,6	126,8	141,6	171,1	143,7
							Altri (b)							
1983/84	33,3	31,4	38,1	36,9	36,5	37,9	34,5	55,7	42,1	47,2	33,7	32,8	82,1	40,1
1986/87 (d)	12,0	12,0	25,0	14,0	13,6	27,3	15,9	39,9	26,1	26,9	19,4	18,8	83,4	23,8
							Totale (c)							
1983/84	117,4	118,4	127,1	107,5	112,2	121,3	107,5	111,2	105,4	97,0	115,6	100,6	117,9	115,2
1986/87 (d)	118,1	119,7	141,9	111,3	119,2	137,4	111,4	118,0	109,7	99,1	117,8	100,3	136,2	120,6

(a) Fonte: Annuario statistico italiano; per l'anno 1983/84: Annuario statistico dell'istruzione
(b) Incaricati, professori a contratto, assistenti, lettori, contrattisti e beneficiari di assegno ordinario, straordinario assistente nella stessa università
(c) Nel totale non sono comprese le duplicazioni di cui alla nota (b)
(d) Dati provvisori

Struttura e finalità di una rete coordinata di ricerca, per sua natura a gestione nazionale, che qualifica a livello mondiale l'Italia in un settore altamente competitivo.

Il Consorzio Interuniversitario per la Fisica della Materia

di Carlo Rizzuto
Direttore del Consorzio Interuniversitario Nazionale per la Fisica della Materia

Con il riconoscimento da parte del Presidente della Repubblica e la nomina del Consiglio Direttivo da parte del ministro per la Pubblica Istruzione, nel luglio 1987 ha avuto inizio ufficiale l'attività del Consorzio Interuniversitario di Fisica della Materia (INFM).

Questo Consorzio ha avuto l'adesione di trentuno università italiane e raccoglie e coordina l'attività di ricerca di oltre 1000 docenti, ricercatori, dottorandi e tecnici di queste università. Questa attività fa parte della rete scientifica internazionale attraverso oltre quattrocento collaborazioni bilaterali con università e laboratori stranieri. La presenza internazionale si sta consolidando anche tramite l'istituzione di alcuni laboratori internazionali, quali quelli per l'utilizzo della radiazione di sincrotone a Trieste e a Grenoble, per la spettroscopia neutronica a Oxford e a Grenoble o per la spettroscopia laser non lineare a Firenze.

L'avvio del Consorzio, che è avvenuto con riferimento agli articoli 60 e 61 del Testo Unico e alla legge 705/75, ha fornito una risposta rapida alla richiesta di costituire un istituto nazionale che era stata formulata all'unanimità nel 1985 da una Commissione istituita dal ministro per la Pubblica Istruzione con il compito di indicare i modi più efficaci per portare l'Italia a un livello di competitività internazionale oltre che nella ricerca di base anche in quella applicativa, e nei nuovi campi di attività internazionale.

Un'evoluzione costante

Quali sono i motivi per operare attraverso un ente con autonomia giuridica anzichè attraverso gli organismi già previsti nella legge universitatia, come ad esempio i centri interuniversitari oppure le singole università? Questa necessità deriva, innanzitutto, dall'attività specifica di ricerca: la Fisica della materia è un campo in rapidissima espansione, con temi che cambiano e talvolta «esplodono» in maniera imprevedibile. Si pensi, ad esempio, alla recente scoperta dei materiali superconduttori ad alta temperatura su cui si è orientato nel giro di poche mesi il lavoro di circa 5000 ricercatori in oltre trenta Nazioni con investimenti (da parte delle sole nazioni industrializzate) di oltre 200 miliardi di lire nel 1988. Su questo singolo argomento, lo sforzo internazionale è concentrato sulla ricerca di base e in particolare nelle università: in Italia, nell'università, non si è avuto alcun investimento, e, anzi, i fondi per la Fisica della materia sono diminuiti del 20% tra il 1986 e il 1987!

La velocità di evoluzione del campo, la sua complessità (schematizzata negli specchi riassuntivi qui allegati) e la necessità di disporre di grandi attrezzature nazionali e internazionali (quali quelle esemplificate nella tabella 1) — oltre che del personale tecnico qualificato per il loro funzionamento e continuo aggiornamento — spiegano la necessità di una organizzazione che non agisca per singole università ma con una gestione nazionale.

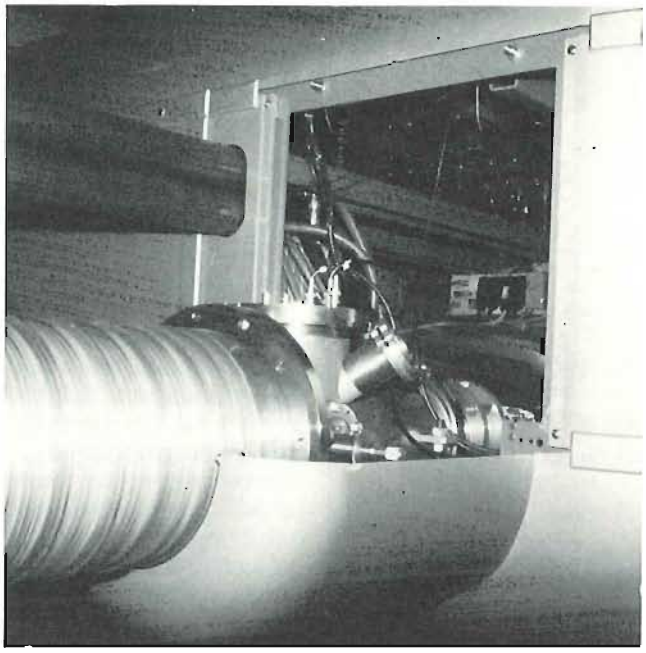
Coordinamento e collaborazione

La possibilità di agire su un insieme così complesso con gli organismi previsti (singole università o centri interuniversitari) è stata esplorata e applicata in modo assai approfondito: già dal 1961 si è operato, infatti, attraverso «Gruppi Nazionali» costituiti presso il CNR e, dopo l'attivazione della 302, cioè dal 1981, attraverso centri interuniversitari.

Il coordinamento svolto attraverso questi strumenti è già molto rilevante: ad esempio, in uno dei nostri settori della Fisica della materia (quello della Struttura della materia) si lavora già da molti anni su un unico progetto na-

zionale a cui partecipano trentaquattro università e tutti i docenti universitari attivi nel campo in Italia. Questo progetto ha istituzionalizzato (con il consenso di tutti i partecipanti) un coordinamento e una complementarizzazione molto spinti: ad esempio la maggior parte delle strumentazioni di maggiore impegno è gestita di fatto in collaborazione interuniversitaria, assicurandone il buon utilizzo e, come indicatore, circa il 30% della produzione scientifica è pubblicata in collaborazione tra gruppi di persone operanti in più università.

Questo stretto coordinamento, e la coseguente razionalizzazione della spesa, ha permesso di portare l'Italia a un altissimo livello di competitività scientifica a livello internazionale: si ha, infatti, una produttività di livello qualitativo e quantitativo confrontabile con le altre nazioni europee nonostante le risorse finanziarie e tecniche siano di circa 1/5 di quelle, ad esempio, della Francia.



Impiantatore ionico da 400 KV

Il solo coordinamento non può, però, supplire alla mancanza di supporti tecnici e amministrativi opportuni soprattutto in relazione a tre elementi indispensabili: la possibilità di gestire o di accedere a laboratori di dimensioni considerevoli quali quelli elencati nella tabella 1 che sono indispensabili per la ricerca di frontiera; la necessità di poter operare con gruppi di ricerca molto estesi nelle tematiche di interesse industriale e, punto più importante, la necessità di competere in un campo in cui la ricerca internazionale sta passando attraverso un periodo di rapidissima evoluzione.

Per fare fronte a questa necessità, imposta dalla specifica natura del nostro campo di ricerca, è anche necessario poter procedere per piani di intervento che siano contemporaneamente flessibili e di rapida attuazione (temi di risposta inferiori a pochi mesi) e, soprattutto, basati su risorse prevedibili e pianificabili su periodi pluriennali.

La razionalizzazione degli investimenti

Un elemento essenziale che manca nella pianificazione universitaria è la possibilità di fare corrispondere in modo coerente le risorse finanziarie e quelle umane.

Nel periodo 1982-86 si sono potuti realizzare grossi investimenti locali su apparecchiature di utilizzo interuniversitario; tuttavia questa politica di razionalizzazione — che ci permette di mettere a disposizione di più Università, risorse strumentali altrimenti non acquisibili — si scontra con la continua diminuzione dei tecnici qualificati che sono indispensabili per assicurare l'utilizzo e la manutenzione di tali strumenti.

La qualificazione necessaria e il continuo aggiornamento dei tecnici sono inoltre indispensbili per bilanciare la rapida obsolescenza che è tipica delle moderne attrezzature innovative, che vanno continuamente rinnovate in modo evolutivo.

Uno degli scopi più importanti del Consorzio INFM — come è già avvenuto per i due precedenti consorsi interuniversitari già in funzione per i grandi centri di calcolo — sarà quindi quello di investire in modo equilibrato sia nelle risorse strumentali che in personale tecnico altamente qualificato, seguendo una impostazione in cui la spesa di personale per la ricerca faccia parte di un investimento, anzichè essere una spesa corrente.

Il consorzio non si limiterà, però, solo alla gestione di grandi iniziative di ricerca e del personale tecnico necessario. Una delle attività già ampiamente collaudate a livello di centri universitari è stata la didattica post laurea, in cui già attualmente vengono tenute varie scuole nazionali con docenti di livello internazionale.

Sulla base di questa esperienza il Consorzio ha inserito tra i suoi scopi statutari il supporto al dottorato di ricerca, che verrà particolarmente rafforzato con la possibilità di utilizzo dei grandi laboratori da parte dei dottorandi di tutte le università.

Un altro campo, in cui la capacità di intervento delle singole università è molto limitata, è la partecipazione ai programmi nazionali (ad esempio legge 46 o legge 64) o comunitari. In questi casi la piccola consistenza dei singoli gruppi universitari e la mancanza di flessibilità dal punto di vista giuridico-istituzionale impedisce molto spesso la partecipazione dei docenti e dei ricercatori universitari, e la presenza del Consorzio dovrà permettere di superare queste limitazioni.

La struttura del Consorzio

Veniamo ora al funzionamento interno del Consorzio, i cui organi ufficiali sono il Consiglio Direttivo, il Consiglio Scientifico, la Giunta Amministrativa e il Collegio dei Revisori dei Conti.

Il Consiglio Direttivo è l'organo deliberante nominato dal ministro della Pubblica Istruzione e composto da un membro per ogni università partecipante più tre rappresentanti di altrettanti Ministeri (Pubblica Istruzione, Ricerca, Industria). Esso elegge il Direttore e la Giunta Amministrativa composta da cinque persone (tra cui il Direttore).

Gli altri due organi sono di controllo: il Consiglio Scientifico, composto dai direttori delle unità di ricerca e dei laboratori oltre che da due rappresentanti degli aderenti, eletti su collegio nazionale, è l'organo di controllo scientifico; il Collegio dei Revisori — nominato dal ministro della Pubblica Istruzione e presieduto da un Revi-

Tabella 1 - Esempi di apparecchi e laboratori di grande impegno (per una nazione pari all'Italia) di cui si deve gestire un uso interuniversitario o internazionale, e discipline interessate.

Questi laboratori sono presenti in tutte le Nazioni avanzate: quelli segnati sono ancora assenti (a) o in costruzione (c) in Italia: si vede dalla tabella che, con l'eccezione delle reti di calcolo e dei servizi di calcolo l'Italia non ha ancora a disposizione nessuna delle attrezzature indispensabili.

Tipo apparecchio/ Laboratorio	Costo (in GL)	Tipo utilizzo	Disciplina
Luce di sincrotrone (c*)	150-500	internaz.	fisica-chimica biologia-ingegneria medicina
Spettroscopia neutronica e muonica ad alto flusso (a ***)	100-500	internaz.	fisica-chimica biologia-ingegneria medicina
Spettroscopia laser non lineare (c)	5-20	naz./inter.	fisica-chimica chimicofisica
Microscopia alta risoluzione (a)	3-50	nazionale	fisica-chimica biologia
Campi magnetici intensi (a)	5-20	naz./inter.	fisica-ingegnetia
Crescita epitassiale (c)	2-15	nazionale	fisica-ingegneria
Fisica computazionale, calcolo vettoriale (a **)	5-50	naz./inter.	fisica-chimica ingegneria
Reti di calcolo e banche dati	5-20	naz./intern.	fisica-chimica ingegneria
Alte pressioni e alte temperature (a)	1-20	naz./intern.	fisica-chimica
Basse temperature e criogenia (c)	1-5	nazionale	fisica
Impiantazione ionica	1-2	nazionale	fisica-ingegnetia
Fisica e struttura delle superfici	2-5	nazionale	fisica-chimica ingegneria
Centri per le applicazioni e lo sviluppo della risonanza magnetica nucleare (c)	2-10	nazionale	

(I dati sono stati valutati prendendo a riferimento la Francia e il Regno Unito)
(*) Si indica un intervallo di valori di investimento in conto capitale che dipende dalle prestazioni: ad esempio l'Italia partecipa attualmente a due iniziative per la luce di sincrotrone che costano, rispettivamente, 500 miliardi (Grenoble) e 150 miliardi (Trieste)
(**) Esistono dei servizi ma non veri e propri laboratori dedicati
(***) È disponibile una quota dell'1% di una sorgente inglese

sore designato dal Ministero per il Tesoro — è l'organo di controllo e verifica amministrativa.

La discussione dei progetti

Questa struttura ufficiale supporta un «metodo» di funzionemento che è stato collaudato nei centri interuniversitari: quello del dibattito diretto tra i proponenti dei progetti scientifici quale momento istruttorio per le dicisioni. Vediamo come esso funziona: il campo della Fisica della materia è assai vasto ed è quindi impossibile per ogni singola persona il giudizio approfondito su tutto il campo. Il campo è allora suddiviso in sezioni più omogenee (ne sono previste 10) in cui è possibile una discussione approfondita dei progetti. Questa discussione avviene in modo aperto al contributo di persone esterne all'INFM (ad esempio provenienti dal CNR, da industrie o da istituzioni straniere), ciò dà anche luogo a veri e propri congressini o workshop, alcuni di livello internazionale.

Una volta all'anno le sezioni avranno una riunione decisionale in cui la presenza sarà ristretta a un rappresentante per ognuna delle università o laboratori che svolge attività in quel campo. Questa riunione decisionale dà una indicazione sulle risorse da assegnare a ciascuna ricerca e queste indicazioni sono recepite (salvo rare eccezioni) dal Consiglio Direttivo, dopo analisi fatta dal Consiglio Scientifico (in cui siede anche un rappresentante per ogni sezione).

Questo meccanismo apparentemente macchinoso ma collaudato e funzionante, permette di ottenere due grandi vantaggi: la trasparenza decisionale e il miglioramento coordinato dei progetti. La ragione per cui si raggiunge il primo risultato è ovvia: la partecipazione al processo decisionale impedisce la cristallizzazione di tipo personale o disciplinare, e permette l'individuazione e la presentazione degli elementi scientifici e personali più dinamici.

Il secondo risultato è, stranamente, spesso ignorato nei molti «saggi» sulla ricerca scientifica ma fa parte di una proprietà «non aritmetica» delle idee: se due diverse idee vengono messe a confronto o «scambiate», i partecipanti allo scambio torneranno a casa con *più* di due idee a testa. In altri termini, ogni progetto, dopo essere stato «difeso» nei confronti di un gruppo di «concorrenti» potenziali, acquista una maggiore incisività e, quasi sempre, finisce per essere condotto in cooperazione tra i gruppi inizialmente «avversari», con notevole incremento nell'efficenza.

E' evidente che questo tipo di gestione nazionale non può essere condotto dagli attuali organismi decisionali (Comitato CUN o CNR) che operano su un'area ancora più vasta e che, anche per la loro origine elettiva, tendono a frammentarsi in rapporto ai rappresentanti disciplinari.

L'elaborazione di nuove strategie

Con quanto sopra abbiamo esposto la struttura formale e sostanziale del Consorzio: veniamo ora a considerarlo nell'ambito del complesso quadro della rete di ricerca universitaria in presenza della rete CNR e industriale.

Riteniamo che la costituzione del Consorzio, e quindi la creazione, in questo campo, di una vera rete interconnessa e coordinata di ricerca universitaria, sia di vantaggio anche per le attività simili delle altre due reti. Per quella CNR il Consorzio potrà interagire direttamente con le aree di ricerca concentrate geograficamente su cui il CNR si sta ristrutturando: esse potranno colloquiare, a pari livello, con le aree settoriali del Consorzio per una continua osmosi di idee e persone nei due sensi, come si realizza, ad esempio, in Francia o in Inghilterra attraverso le iniziative comuni tra CNRS o SERC e università.

Per la rete industriale, la presenza del Consorzio INFM permette di impostare collaborazioni di ampio respiro sia nei contenuti che negli obiettivi, in cui si possa passare dall'attuale stadio di collegamento frammentario — e su temi a breve termine — a una azione di trasferimento e di formazione che abbia l'ampiezza necessaria a controbilanciare le azioni pluriennali e coordinate già avviate nelle altre nazioni fino dagli anni Settanta. Piani di respiro nazionale e pluriennale che associno la formazione e la ricerca su un arco interdisciplinare sono indispensabili per permettere al nostro Paese di superare il distacco nella competitività industriale sui materiali innovativi

e sui dispositivi a sensori avanzati, in cui la componente di ricerca fisica è ormai prevalente.

Una presenza di questo tipo, per essere efficace e incisiva sulla realtà nazionale, deve essere inquadrata in un piano pluriennale che permetta di vedere la strategia, gli obiettivi e i mezzi impiegati nel contesto di attività di tutti gli enti coinvolti. Anche in questo campo il Consorzio, mutuando l'esperienza compiuta dai centri interuniversitari, che avevano già proposto e realizzato piani pluriennali a partire dal 1975, sta preparando una proposta di piano che verrà presentata al Ministero della pubblica istruzione e al Governo. Le linee già preparate di questo piano mostrano come si debba passare, anche nell'università, a un sostanziale incremento delle risorse disponibili per la ricerca se il «sistema Italia» deve mantenersi al livello delle altre Nazioni Europee.

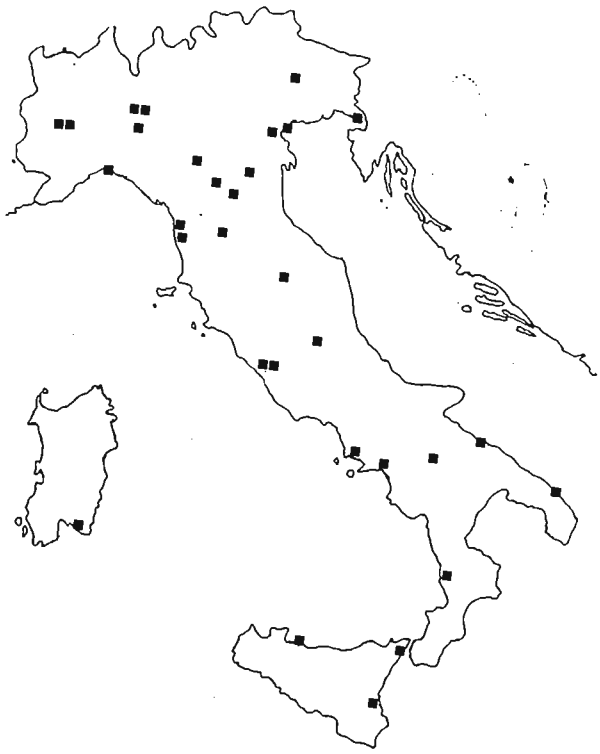
In termini di cifre ciò significa che, mentre attualmente nell'università si spendono circa 18 miliardi all'anno, nella Fisica della materia (circa 7 miliardi dai fondi MPI 40%, altrettanti dai fondi MPI 60% e il resto da CNR e industrie) si deve passare, in quattro-cinque anni, a una cifra di almeno 60 miliardi/anno.

Ciò, evidentemente, mette in luce la necessità di operare per programmi pluriennali — nell'intero settore tecnico scientifico accademico — in cui vengano raccordati gli attuali piani pluriennali, collegati alla sola didattica e al personale, a quelli per le spese di ricerca e per l'uso delle infrastrutture.

In conclusione penso di poter dire che, nel quadro dell'università, interpretata come un sistema integrato di ricerca e di didattica, l'esperienza della Fisica della materia e la costituzione del Consorzio possa essere utilizzata come un esperimento che potrebbe pilotare il nostro intero sistema universitario fuori dalle attuali secche costituite da un rinnovamento «a chiazze» che non è ancora riuscito a dare piena operatività al sistema nell'ambito sia nazionale che internazionale.

La distribuzione geografica delle Università partecipanti al Consorzio: come si può vedere, la presenza è bilanciata tra Sud, Centro e Nord.

Le Università consorziate sono Bari, Bologna, Cagliari, Calabria, Catania, Ferrara, Firenze, Genova, L'Aquila, Lecce, Messina, Milano, Modena, Napoli, Padova, Palermo, Parma, Pavia, Perugia, Pisa, Roma La Sapienza, Roma Tor Vergata, Salerno, Torino, Trento, Trieste, Venezia, Scuola Internazionale Superiore di Studi Avanzati di Trieste, Scuola Normale Superiore di Pisa, Politecnico di Milano, Politecnico di Torino.



Settori di ricerca orientata e applicata e riferimenti base

Fisica e Tecnologia dei materiali

Il notevole collegamento che si è realizzato, a livello internazionale, tra il mondo scientifico e il mondo produttivo, è effetto, e causa, dello sviluppo esplosivo nella produzione e nella realizzazione di innumerevoli nuovi materiali con caratteristiche progettate per le applicazioni specifiche. Oltre alla introduzione di nuovi materiali, il miglioramento dei materiali già utilizzati e della loro affidabilità, soprattutto per le industrie di grandi dimensioni, quali l'elettronica, la metallurgica e i trasporti, inducono risultati economici molto apprezzabili. I settori di riferimento nella ricerca di base sono : superfici e interfacce, semiconduttori, metalli e leghe, magnetismo.

Materiali e dispositivi a stato solido

Questa è la base per lo sviluppo di una vera e propria «Industria Fisica», basata, cioè, sulla manipolazione e preparazione fisico-chimica di materiali e di dispositivi e di sensori con configurazioni e caratteristiche prefigurate e sempre più spinte. La crescita esplosiva di questa industria, è basata su uno stretto rapporto con la ricerca di base, soprattutto nei settori dei semiconduttori, magnetismo, proprietà ottiche e dielettriche, oltre che superfici e interfacce e superconduttività.

Tecnologie criogeniche e superconduttive

La possibilità di produrre e trasportare elettricità con perdite irrilevanti e con grandi potenze specifiche, il contenimento del plasma termonucleare, e la conversione diretta del calore in elettricità sono legati allo sviluppo delle tecnologie superconduttive e criogeniche. L'elettronica superconduttiva, le analisi cliniche con NMR, e la rivelazione dei segnali magnetici del corpo umano o dei giacimenti minerari sono legati alla quantizzazione macroscopica, sfruttata negli interferometri quantistici superconduttori (SQUID). I settori di base per questi sviluppi sono metalli e leghe, basse temperature e superconduttività, magnetismo.

Conversione e accumulo dell'energia

La conversione economica dell'energia da energia chimica, nucleare o solare, in energia trasportabile ed utilizzabile a distanza e in maniera pulita, dipende dallo sviluppo di tecnologie basate sulla conoscenza e la progettazione di dispositivi basati su materiali nuovi e migliorati. La conversione fotovoltaica, la fusione termonucleare controllata, l'aumento del rendimento in elettricità delle centrali tradizionali, sono esempi tipici in cui lo studio e lo sviluppo di nuovi materiali è base strategica. Così, per l'accumulo e il trasporto dell'energia, sono indispensabili sempre nuovi sviluppi nello studio dei sali fusi, degli elettroliti solidi e delle leghe e metalli per cavi. I riferimenti nei settori di base si trovano soprattutto nella fisica dei plasmi, nella fisica atomica e molecolare, nelle proprietà collettive, nei metalli e leghe e nelle basse temperature e superconduttività.

Tecnologia delle superfici e interfacce

Moltissimi processi di interesse tecnologico avvengono sulla superficie o all'interfaccia dei materiali costituenti i vari dispositivi moderni. Dai processi utili quali la carica delle batterie, le giunzioni p-n, la catalisi, la passivazione, ai processi dannosi e da controllare, quali la corrosione e l'usura, si ha un vastissimo panorama di tematiche che derivano la loro comprensione dai settori di ricerca delle superfici e interfacce, semiconduttori e metalli e leghe.

Diagnostica non distruttiva

Lo studio dei materiali, sia di tipo conoscitivo che applicativo, ha già dato luogo a una intera generazione di tecniche di diagnosi non distruttiva, oltre al notevole perfezionamento di tecniche già mature. Sono esempio delle prime le tecniche spettroscopiche e NMR e il rilevamento delle proprietà termiche, elettriche e meccaniche dei materiali, mentre le tecniche basate sull'utilizzo della luce di sincrotone, dei neutroni e dei fasci ionici, sono i maggiori esempi della seconda. Questo argomento ha riferimenti in tutti i settori di base.

Tecnologie avanzate con l'uso di laser

Le premesse per una ulteriore «Industria Fisica» sono visibili nella rapidissima diffusione del laser come attrezzo per lavorazioni meccaniche, interventi medici, apparecchiature metrologiche, modifiche di superfici. Questo sviluppo è solo agli inizi ma già da luogo a notevoli indotti economici. Esso è caratterizzato da uno stretto rapporto con la ricerca di base in fisica atomica e molecolare in elettronica quantistica e con le proprietà ottiche dei solidi.

Diagnostica medica

Lo studio delle configurazioni fisico-chimiche degli atomi e delle molecole con metodi spetttoscopici non distruttivi è di fondamentale importanza nella Fisica della Materia. Da queste tecniche derivano in modo diretto raffinatissime tecniche di indagine non invasiva applicabili agli organi e ai tessuti del corpo umano quali la Risonanza Magnetica Nucleare, le misure biomagnetiche, le misure di effetto Mossbauer, la radiografia differenziale, ecc..Questo argomento ha particolare riferimento alla Biofisica.

Elaborazione di segnali e immagini

Lo sviluppo di metodologie di calcolo parallelo e di simulazione avanzata, e contemporaneamente lo sviluppo e l'applicazione di sensori complessi e di avanzate prestazioni sono caratteristiche degli studi sui sistemi fisici liquidi o solidi. Vengono derivate da queste metodologie le più avanzate tecniche di elaborazione di segnali e immagini, con l'utilizzo di approcci propri della intelligenza artificiale. I riferimenti nella ricerca di base sono nella Cibernetica e nella fisica computazionale.

Contenuti scientifici dei settori di ricerca di base e loro ricaduta

Fisica atomica e molecolare

Studia gli atomi e le molecole in stati di aggregazione semplice: atomi isolati, fasci atomici e molecolari, gas. In questi stati avvengono fenomeni già molto complessi che danno informazioni su: potenziali di interazione, livelli energetici, interazione radiazione-materia ecc.. E' di fondamentale importanza per lo sviluppo di tutta l'ottica coerente (laser), per la fusione termonucleare controllata per la fotochimica.

Superfici ed interfacce

Le superfici dei solidi limitati costituiscono, di per sè, un caso specifico di problema bidimensionale, ma i fenomeni che avvengono sulle superfici sono molteplici e importanti sia per la fisica sperimentale che teorica. Il comportamento degli atomi e degli eletttoni sulle superfici dei solidi, e la loro interazione con l'esterno (gas, altri solidi, liquidi) è uno dei temi di maggiore interesse anche applicativo per le ricadute sulle tecnologie VLSI, la catalisi e lo sviluppo di raffinate tecniche di indagine non distruttiva.

Proprietà collettive dei sistemi fisici

La transizione di fase, le instabilità di struttura e di ordine, sia nei solidi cristallini che nei liquidi e negli amorfi, hanno avuto uno sviluppo rapidissimo al livello conoscitivo sperimentale e teorico in questi anni. I fenomeni più studiati sono l'ordine (locale e a lunga distanza), gli effetti critici di fluttuazione, le transizioni ordine-disordine, le transizioni di fase elettroniche, la fisica del disordine e i problemi di localizzazione. Va in particolare sottolineata la presenza, in questo settore, dello studio della struttura della materia biologica, di grande interesse interdisciplinare. La ricaduta sulle applicazioni è notevole soprattutto nelle problematiche relative allo scambio e all'accumulo termico, oltre allo sviluppo di tecniche di indagine non distruttiva e nella farmacologia.

Semiconduttori

Questo settore della fisica studia il comportamento dei materiali solidi di cui si possono alterare radicalmente le proprietà ottiche ed elettriche tramite variazioni di temperatura e/o di composizione. E' un campo conoscitivo ancora in piena espansione, i cui risvolti applicativi sono deventati un fattore dominante della tecnologia moderna.

Metalli e leghe

Le proprietà meccaniche, elettriche e termiche dei materiali metallici hanno costituito uno dei più estesi campi di prova della fisica moderna, con un approfondimento conoscitivo che prosegue attraverso sempre nuove scoperte. In particolare è ora possibile arrivare alla progettazione e al calcolo delle proprietà meccaniche ed elettriche di leghe anche complesse, con ricadute applicative sull'impiego e il perfezionamento di nuove leghe per impieghi strutturali, elettromeccanici e nei sensori avanzati.

Magnetismo

Il sorgere e la variazione di un comportamento magnetico ha una relazione diretta con la struttura atomica più intima dei materiali. Il bagaglio conoscitivo moderno sui vari aspetti che provocano il ferromagnetismo, o il paramagnetismo, e l'utilizzo delle proprietà magnetiche li elettroni, degli atomi e dei nuclei, per sondare lo stato della materia, è avanzatissimo. Le applicazioni più note, e attulmente in maggior sviluppo, sono nell'elettromeccanica e nella registrazione magnetica di suoni, immagini e informazioni, e nelle telecomunicazioni, oltre che nella rilevazione di segnali magnetici da composti biologici e farmacologici.

Proprietà ottiche e dielettriche nei solidi

La comprensione del comportamento di solidi sotto l'azione di campi elettromagnetici, in particolare alle frequenze ottiche, è uno dei fondamenti per la comprensione della struttura e del comportamento della materia aggregata. Questi studi hanno avuto, in Italia, punte di assoluta rilevanza internazionale e hanno permesso la formazione di una scuola italiana competitiva. Le ricadute applicative sono molteplici, soprattutto nel campo dei dispositivi elettronici e nello studio di nuovi composti semiconduttori per l'utilizzo dell'energia solare e per i sensori.

Basse temperature e superconduttività

Questo settore di ricerca è stato tra i più complessi e fertili di risultati dal punto di vista conoscitivo: la superfluidità, la quantizzazione macroscopica, gli stati collettivi e magnetici della materia a bassissima temperatura, sono tra le scoperte più importanti e la loro comprensione teorica e sperimentale costituisce tuttora uno dei campi di punta della fisica moderna. I risvolti applicativi, di cui ora inizia lo sfruttamento, sono importantissimi nell'elettronica e nell'elettromeccanica, oltre che nell'energia.

Biofisica

Il comportamento di sistemi aggregati di grandi numeri di atomi in strutture di tipo biologico è una delle punte più avanzate della Fisica della Materia. Le informazioni importanti vanno dal comportamento delle pareti delle cellule sotto l'azione degli antibiotici alla risposta elettrica di sistemi neuronali complessi. E' evidente l'importanza di tutte queste ricerche per le applicazioni mediche.

Elettronica Quantistica

Un fenomeno tipico che si trova solo in aggregati e gas contenenti molti atomi è la presenza di fenomeni di coerenza o di comportamenti caotici a più livelli. Lo studio di questi fenomeni ha dato luogo a un fertilissimo campo di sviluppo intellettuale, con una larghissima serie di applicazioni al comportamento di organismi complessi (sinergetica) oltre che allo sviluppo di strumentazione avanzata.

Fisica dei plasmi

La miscela di ioni, elettroni e fotoni, che si realizza nei plasmi a temperature superiori ad alcune diecine di migliaia di gradi, costituisce un nuovo stato della materia. Lo studio della dinamica di questo stato è culturalmente una sfida, ma costituisce anche una continua sorgente di applicazioni, dalle tecnologie di taglio e saldatura, alla fusione controllata, alla conversione diretta, alle tecnologie dei materiali e del vuoto.

Cibernetica e fisica computazionale

Le architetture logiche e i metodi computazionali per il calcolo e la simulazione di sistemi complessi e per l'elaborazione rapida di segnali e immagini sono state e sono tuttora alla base di un vasto campo di interazione tra problematiche di tipo fisico e matematico, quali il comportamento dei fluidi o i fenomeni di crescita di cristalli ed aggregati.

La disponibilità dei moderni elaboratori vettoriali sta permettendo lo sviluppo di un nuovo campo della fisica in cui la simulazione di sistemi complessi si fonde con la capacità di progettare nuovi sistemi fisici e dà contibuti rilevanti per lo sviluppo delle tecniche avanzate di robotica e di intelligenza artificiale.

Notizie dal CUN

SESSIONE DI GENNAIO 1988

Concorsi a posto di professore universitario di ruolo di I fascia

Il Vice Presidente ha informato che il Ministro ha invitato le facoltà a trasmettere entro il 15/1/1988 al Ministero le domande dei novennalisti con il seguente telex n. 5776 del 22/12/87:

«Est intendimento Ministro nell'imminenza emanazione bando concorso cattedre procedere quale preassegnazione rispetto piano quadriennale at ripartizione limitato numero posti professori ruolo prima fascia at fine soddisfare pressanti esigenze manifestate da facoltà punto In relazione at disposto articolo 5 DPR 382/80 così come modificato da articolo 2 legge 705/85 Ministero destinerà apposito contingente posti per novennalisti punto Ciò stante pregasi signorie loro invitare presidi facoltà far pervenire entro e non oltre 15 gennaio 1988 at Direzione Generale Istruzione Universitaria Divisione VI domande in carta semplice aspiranti novennalisti reiterando se necessario domande già presentate corredate di certificazione contenente ricoperte et ogni altro dato dettagliato e documentato relativo at carriera accademica ciascun interessato punto Rammentasi che ove richieste siano in numero superiore at posti da assegnare Ministero at fine formulazione graduatoria determinerà criteri oggettivi sentito parere CUN anche per individuazione affinità discipline prossima adunanza gennaio punto Segnalasi massima cortese urgenza».

Il Vice Presidente ha quindi messo in votazione la seguente proposta di delibera:

CRITERI PER LA FORMAZIONE
DELLA GRADUATORIA DEI NOVENNALISTI

a) affinità: si applica come ctiterio automatico di riconoscimento delle affinità quello derivante dalla codifica utilizzata per i raggruppamenti di professore ordinario, limitata alla lettera ed alle prime 2 cifre (criteri che sono applicabili a scalare ordinari-associati-ricercarore), delegando i Comitati ad ulteriori determinazioni in merito;

b) ammissibilità: associato con 9 anni di incarico all'atto della presa di servizio come associato nella stessa o in disciplina affine;

c) graduatoria: la graduatoria verrà compilata dal calcolatore secondo le seguenti modalità:

– nazionale unica

– si computano sia gli anni di incarico sia gli anni di professore associato.

La proposta è stata approvata all'unanimità.

Concorsi a professore associato

a) Determinazione raggruppamenti

b) Procedure per l'emanazione del bando

L'iter necessario per arrivare al bando concorsuale potrebbe essere il seguente:

– delibera CUN su gruppi disciplinari associati e corrispondenza attuali gruppi ricercatori e nuovi gruppi associati (entro la sessione di febbraio 1988);

– censimento dei posti di associato per ogni facoltà, coperti al 12 maggio 1987 e scoperti alla data del (25 marzo 1988?);

– censimento dei ricercatori confermati in servizio in ogni gruppo disciplinare alla data del (25 marzo 1988?);

– determinazione (entro la sessione di aprile 1988) del contingente totale da ripartire; accantonamento 5%;

– circolare ministeriale che

a) comunica alle facoltà quanti posti per un gruppo disciplinare saranno messi a concorso sulla quota di 2050 (4100:2);

b) chiede alle facoltà di indicare i posti che vogliono avere in organico da destinare a concorso, compresi quelli riservati a chi ha almeno 3 anni di permanenza in laboratori esteri (max 5% del totale dei posti a concorso per raggruppamento o per facoltà).

I posti complessivi a concorso saranno:

1. posti scoperti
2. posti aggiuntivi
3. quota riservataria 5% (vincolo sia sui posti a concorso di facoltà che per quelli del raggruppamento su base nazionale) (termine per deliberare 10 giugno);

– delibera CUN (parere conforme) che tenendo conto del piano quadriennale e delle richieste della facoltà

a) assegna alle facoltà i 2050 posti vincolati per gruppi disciplinari;

b) assegna alle facoltà i 2050 posti non vincolati a settori (comprensivi di più gruppi disciplinari) in relazione a criteri di programmazione, nonché la quota del 5%.

Il Vice Presidente ha proposto far valutare l'iter ad una Commissione composta dal medesimo Vice Presidente e dai Consiglieri: Scudiero, Peppe, Leoni, Carretta, Ragone, Ottaviani M.

Determinazione della ripartizione dei punteggi nei concorsi per ricercatori (Commissione II) - 22/1/88

Valutazione del titolo di dottore di ricerca ai fini del punteggio per l'esame di ricercatore universitario.

Ad integrazione e modifica di quanto disposto dal CUN nelle delibere del 19 dicembre 1981 e 23 gennaio 1982, è stato espresso all'unanimità il seguente parere:

Un terzo del punteggio destinato ai titoli scientifici va riservato al titolo di dottore di ricerca o titolo equipollente.

Si deve intendere per titolo equipollente il titolo conseguito in Italia o all'estero a conclusione di corsi postlauream di durata almeno triennale e con dissertazione finale scritta.

L'equipollenza deve in ogni caso risultare dalla legge o essere stabilita dal Ministro per l'Istruzione universitaria, su parere conforme del CUN. La tesi di dottorato rimane comunque valutabile nell'ambito del restante punteggio.

SESSIONE DI FEBBRAIO 1988

Il Vice Presidente ha messo quindi in votazione il documento preliminare sul Piano quadriennale: il documento è stato approvato all'unanimità e di seguente trascritto.

PIANO QUADRIENNALE DI SVILUPPO: PRIME OSSERVAZIONI

Il Consiglio, vista la Proposta di Piano quadriennale di sviluppo trasmessa con lettera del Ministro in data 10 febbraio 1988, e visti i documenti allegati, esprime sulla proposta in oggetto alcune prime considerazioni di carattere generale, riservandosi entro la prossima sessione di marzo:

– di esprimere un primo parere articolato circa le indicazioni in essa contenute;

– di determinare i criteri oggettivi per la ripartizione di nuovi posti tra le università;

– di esprimere indicazioni circa i settori disciplinari da sviluppare.

1. Si condivide l'osservazione circa l'inadeguatezza e la complessità delle procedure di legge per l'elaborazione del Piano. Il ritardo con il quale il Piano è presentato, la mancanza di una adeguata struttura di programmazione, la impossibilità di stabilire significative connessioni tra spese e disponibilità in mancanza delle ipotesi di vincolo di bilancio che secondo l'art. 2 del DPR 382/80 andrebbero formulate dal CIPE, riducono la portata programmatoria e operativa del documento, come testimonia del resto l'assenza di precisi riferimenti quantitativi alle risorse finanziarie disponibili per la ricerca e la didattica.

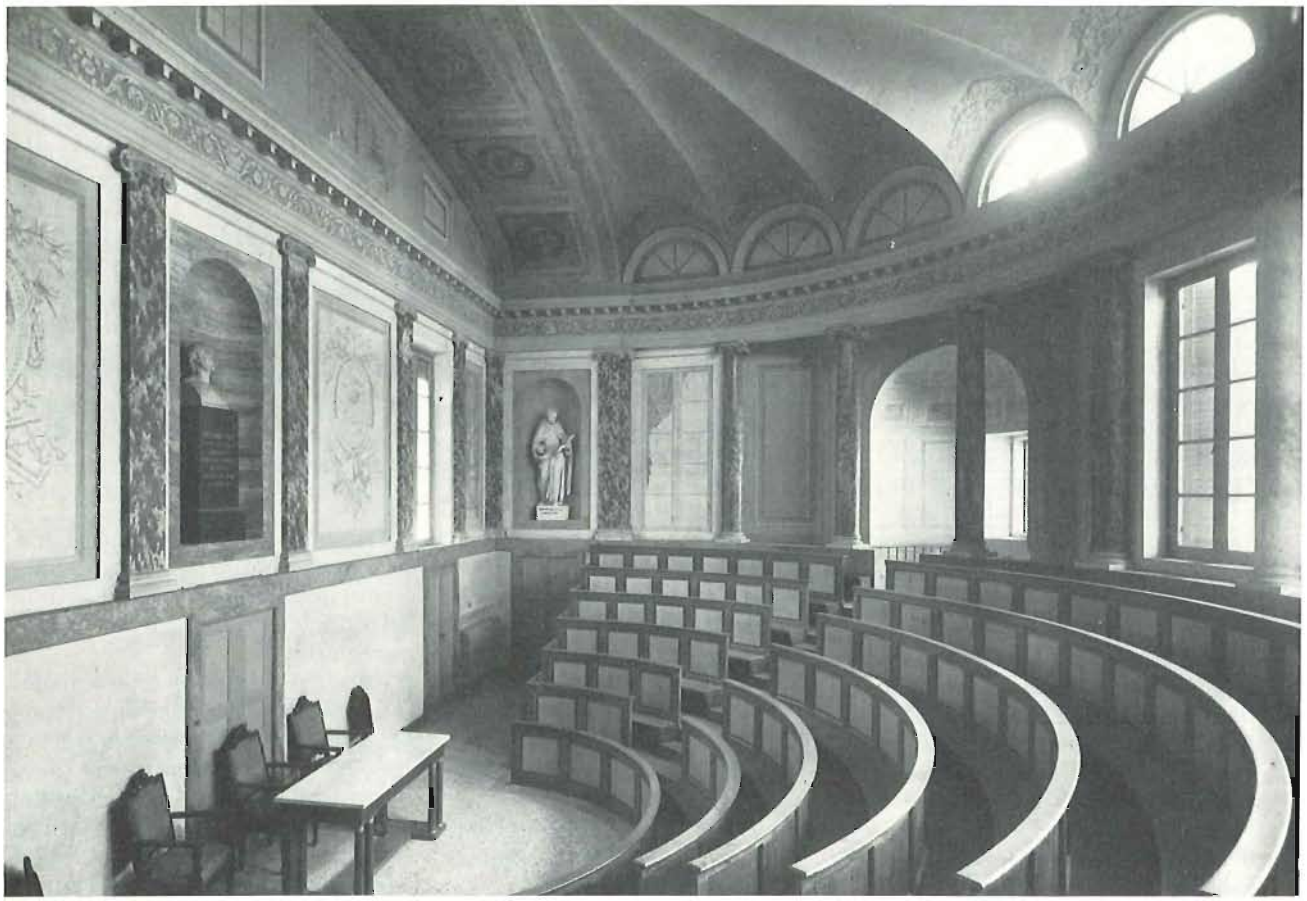
Queste insufficienze sono riconosciute esplicitamente nello stesso documento; ma deve anche essere rilevata, a questo proposito, la mancanza di riferimenti all'Anagrafe delle Ricerche, strumento fondamentale di conoscenza dell'attività scientifica e di coordinamento dei finanziamenti.

2. Ciò non impedisce però che la proposta possa costituire un elemento ed una occasione utile alla determinazione di linee generali di sviluppo strategico dell'università (inteso in senso quantitativo e qualitativo) sostanziate in orientamenti e criteri di portata generale ma precisamente definiti. Sembra importante che su questo terreno e con questi obiettivi (e non soltanto per valutare nel merito singole indicazioni) si svolga il confronto con le università previsto come fase successiva della procedura di formulazione del Piano.

3. Il Consiglio prende atto con soddisfazione delle osservazioni circa la necessità di accrescere la flessibilità degli ordinamenti, anche in dipendenza dei possibili contenuti unificanti delle discipline di formazione, sia per quanto riguarda la didattica che per quanto riguarda la possibilità di utilizzazione dei docenti, dovendosi ritenere le due questioni strettamente connesse. Si condividono pure le osservazioni circa il ruolo che una migliore definizione del diritto allo studio e lo sviluppo delle relative strutture possono avere al fine di incentivazione e di riequilibrio del sistema.

4. Si deve invece osservare che le esigenze di sviluppo sono riferite nel documento alle sole funzioni didattiche, mentre manca qualsiasi richiamo alla rilevanza dell'attività di ricerca scientifica quale elemento per valutare la priorità di assegnazione delle risorse umane e finanziarie. Mancano altresì al momento riferimenti alle scelte fondamentali circa la struttura organizzativa delle università. Non sembra che lo sviluppo del sistema possa essere adeguatamente programmato nelle sue linee strategiche senza una soluzione definitiva dei problemi che nascono dalla coesistenza delle strutture didattiche e organizzative nuove con quelle preesistenti al DPR 382/80.

5. Esaminate le linee di orientamento della Proposta per quanto riguarda l'istituzione di nuove sedi, il Consiglio apprezza e condivide le osservazioni circa la necessità di un raccordo normativo più stretto di quello attuale tra istituzione di nuove sedi e Piano quadriennale, così come la proposta che d'ora in poi, con apposita innovazione normativa, le nuove sedi siano istituite come filia-



Il teatro di Fisica o Aula Volta (arch. L. Pollack, fine sec. XVIII)

zione di sedi esistenti e che una verifica del loro funzionamento preceda la definitiva concessione dell'autonomia. Appare anche rispondente alle esigenze scientifiche e didattiche la determinazione di non disperdere geograficamente le nuove strutture, ma di concentrarle piuttosto secondo criteri di omogeneità e complementarità e, si deve aggiungere, di coerenza con il sistema culturale esistente.

6. Il Consiglio si limita per il momento a prendere atto del fatto che la Proposta prevede la costituzione di *nuove sedi* soltanto entro i limiti definiti dal voto del Parlamento in occasione della legge 590/82, provvedendo quindi in via prioritaria al decongestionamento delle maggiori università (Roma e Napoli) ed alla creazione di nuove strutture nelle Regioni Piemonte, Emilia-Romagna, Puglia e Campania. Si riserva tuttavia di ritornare in sede di stesura di I parere più ampiamente su questa scelta e sulla congruità della distribuzione delle sedi universitarie e in generale dell'offerta didattica attuale e prevista per le diverse circoscrizioni territoriali, non sembrando esaurienti le argomentazioni ed i confronti numerici contenuti nella proposta.

7. Riservandosi di esprimere valutazioni più analitiche circa i nuovi insediamenti universitari proposti, il Consiglio esprime fin d'ora perplessità:

a) circa la definizione degli ambiti dei nuovi insediamenti con riferimento soltanto alle circoscrizioni regionali; non appare chiaro quali siano i criteri in base ai quali è stata superata l'obiezione (richiamata del resto nella Proposta) relativa alla contiguità di altre sedi universitarie, sia pure fuori dell'ambito regionale (sembra al riguardo più corretto definire bacini di utenza);

b) circa la definizione dei curricula e dei diplomi previsti, non sembrando esaurienti le motivazioni sulla loro connessione con le esigenze del mercato del lavoro o di sviluppo scientifico o culturale.

8. Il Consiglio ritiene che, pur tenuto conto delle limitazioni già ricordate al punto 1 che derivano dalla procedura e dalla insufficienza delle strutture organizzative, debba essere compiuto uno sforzo per quantificare l'onere connesso alla istituzione di nuove sedi (non solo per quanto riguarda l'impianto iniziale, ma soprattutto per le spese di funzionamento e per quelle connesse alla costituzione del corpo docente) ed alla dotazione di personale tecnico e amministrativo; il Consiglio si riserva di proporre alcuni elementi di valutazione utili a questo fine.

9. Per quanto riguatda la parte della Proposta che contiene indicazioni sulla attivazione di nuovi corsi di laurea e facoltà *presso le sedi esistenti*, il Consiglio rileva che esse in generale non appaiono sorrette da un preciso quadro di riferimento in termini di strategie e di criteri di valutazione, sì da rendere difficilmente comprensibile il loro rapporto con i principi di riequilibrio tra aree territoriali e disciplinari accolti nel documento, e perciò non agevole la valutazione delle priorità stabilite dalla Commissione rispetto alle proposte (presumibilmente assai più numerose) espresse dalle università. Si aggiunga che le motivazioni circa le prospettive occupazionali per le relative professionalità sono del tutto assenti. Anche su questa parte della Proposta di Piano il Consiglio si riserva di ritornare più analiticamente.

Di tutto un po'

a cura di Giancarlo Diluvio

L'Università di Firenze ha ospitato *dal 27 al 29 gennaio*, il primo convegno nazionale dei Centri liguistici di ateneo. Questi sono stati istituiti nel 1979 per decisione dell'allora ministro della Pubblica Istruzione Adolfo Sarti, al fine di organizzare e razionalizzare l'insegnamento delle lingue straniere a beneficio di tutti gli studenti dell'università, e hanno poi avuto uno sviluppo autonomo come centri intradipartimentali.

Ma c'è davvero bisogno di un centro linguistico di ateneo, dal momento che molte facoltà hanno corsi di lingua straniera nei propri istituti? A questa domanda ha dato risposta il quindicinale «Tutto scuola», (n. 251-252, 5 marzo) il quale precisa che nell'attuale ordinamento universitario ci sono corsi di lingua straniera solo a Lettere, Magistero, Scienze politiche ed Economica e Commercio; altrove — salvo sporadici corsi accessori e la presenza di qualche lettore — non esiste nulla.

Del resto, creare nuove cattedre di lingua straniera «non servirebbe ad altro — secondo il presidente del Centro di ateneo fiorentino Cesare Giulio Cecioni — che a favorire una nuova proliferazione delle cattedre sollecitando appetiti clientelari senza migliorare certo la situazione. Ora i Centri liguistici di ateneo permettono a tutti gli studenti una buona utilizzazione delle attrezzature moderne e dei lettori di madre lingua straniera che il ministero mette a disposizione, ed offrono anche la possibilità di suddividere gli studenti secondo il grado di preparazione e le loro esigenze, indipendentemente dalla facoltà a cui appartengono».

* * *

Il *21 marzo* la Conferenza Permanente dei Rettori ha votato un documento in cui dichiara di ritenere «doveroso ribadire con forza l'urgenza che nel programma del nuovo Governo assuma una rinnovata e rinvigorita centralità la questione universitaria. In particolare, la Conferenza rileva che debba essere accelerato l'iter legislativo di quel complesso di provvedimenti volti alla realizzazione dell'autonomia istituzionale, alla coerente riorganizzazione ministeriale, alla riforma degli ordinamenti didattici, al riequilibrio del sistema universitario italiano, all'adeguamento funzionale e gestionale in vista dei traguardi previsti dalla politica comunitaria europea». Il documento prosegue affermando che «meritano, in ogni caso, mirata attenzione alcuni rilevanti problemi chiaramente interconnessi con l'esercizio di una compiuta ed efficace autonomia, con l'istituzione del nuovo Ministero e con il rinnovato impulso per la ricerca:

a) programmi di formazione postlaurea, attraverso un congruo numero di borse di studio anche per l'estero;

b) la revisione, il potenziamento e lo snellimento dello strumento del dottorato di ricerca;

c) un adeguato incremento dell'organico del ruolo dei ricercatori assolutamente indispensabile per far fronte ai molteplici e onerosi impegni cui si accinge la nuova università italiana;

d) l'edilizia universitaria, da affrontare con finanziamenti ordinari e continui;

e) il diritto allo studio, le cui ricadute attengono sia il necessario raccordo con gli altri ordini di scuola, sia la determinazione, non più rinviabile, dei rapporti con le regioni, in particolare per gli aspetti concernenti il riconoscimento all'università di alcuni compiti originali ed essenziali come quelli dell'orientamento;

f) un forte incremento dell'organico del personale non docente.

Infine, la Conferenza ribadisce la sua specificità e il suo ruolo di espressione collegiale e di organo intermedio dell'autonomia delle singole sedi e, quindi, di referente privilegiato in vista delle scadenze legislative e ministeriali.

(Fonte: SIPE, n. 229)

* * *

«La nuova università. Democrazia, autonomia e programmazione: tre aspetti della stessa riforma» è il titolo del convegno organizzato dal PCI il *23 marzo* a Roma.

Andrea Margheri, responsabile della Commissione scuola della direzione del partito, ha avanzato nella sua relazione la richiesta di un intervento straordinario che garantisca già dal prossimo anno accademico il superamento delle gravi condizioni di congestione e di paralisi delle nostre università.

Secondo Margheri «gli atenei costituiscono oramai un sistema dove, alla mancanza di programmazione, si aggiungono il peso paralizzante dell'accentramento burocratico, le condizioni di arbitrio in cui operano alcuni settori privilegiati (il riferimento è alla ricerca), la crisi della formazione e della didattica, il grave ritardo accumulato sul fronte della politica del diritto allo studio, le carenze di vita democratica, specie per quanto riguarda la partecipazione degli studenti». Tra gli altri interventi, il responsabile dell'Ufficio per il programma della direzione, Alfredo Reichlin ha sottolineato che «le gravi condizioni in cui versa l'università colpiscono interessi vitali del Paese. È quindi necessario che nel programma delle forze riformatrici prenda corpo un grande progetto di riforme istituzionali, fondato sul principio dell'autonomia, della democrazia e della programmazione». Tale progetto si salda alle esigenze generali di modifica profonda dei meccanismi e della qualità stessa dello sviluppo economico e sociale italiano.

* * *

Il professor Renato Angelo Ricci — Presidente della Società Italiana di Fi-

sica — è stato eletto a Dresda, da un'assemblea di fisici dell'Ovest e dell'Est, alla presidenza della Società Europea di Fisica (European Phisical Society - EPS). Il Consiglio della società si è espresso in favore della nomina con 69 voti su 70.

La EPS è la più rappresentativa associazione dei fisici europei. Raccoglie oltre 4 mila aderenti individuali, 28 società nazionali e organismi del settore e 80 associati.

È stata fondata a Firenze nel 1968 per iniziativa del fisico italiano Gilberto Bernardini, che ne è stato anche il primo presidente. Per celebrare il ventesimo anniversario dell'istituzione sarà tenuto quest'anno a Pisa, in giugno, un convegno internazionale sul tema «Passato e futuro della fisica europea».

(Fonte: *Repubblica*, 8 aprile)

* * *

Il tasso di scolarità tra i 18 e i 24 anni, corrispondente al periodo della formazione universitaria, è in Italia uno dei più bassi fra i Paesi industrializzati, collocandosi al venticinquesimo posto. Soltanto un iscritto su dieci si laurea, appena il 20% del totale in discipline scientifiche. In questo sconfortante quadro nazionale il Piemonte costituisce un caso a sè, che somma e amplifica i mali della nostra penisola.

Sono le conclusioni emerse dal convegno promosso il *16 aprile* ad Alessandria da *La Stampa* sul tema «La formazione universitaria come fattore strategico di sviluppo: il caso Piemonte». Sono intervenuti Marcello Pacini (Direttore della Fondazione Agnelli), Rodolfo Zich (Rettore del Politecnico), Carlo Patrucco (Vicepresidente della Confidustria) e Vincenzo Caramelli (Prorettore dell'Università di Torino) che, dati alla mano, hanno fatto il punto della situazione.

Il Piemonte — a fronte dell'8% della popolazione italiana, del 9% della superficie, del 10% del PIL — ha il 5,50% di iscritti universitari e una sola città sede di ateneo. Nessuna regione italiana ha un rapporto così negativo tra superficie e città sedi di atenei (-7%). Non meraviglia perciò il saldo passivo tra studenti piemontesi iscritti altrove e non piemontesi che vengono da Torino. Di qui il primo obiettivo da raggiungere, indicato peraltro dal CUN (Consiglio Universitario Nazionale): il riequilibrio dell'offerta didattica.

La Regione ha già distaccato, dopo accordi con l'Ateneo e il Politecnico torinesi e con gli enti locali, alcuni corsi di laurea ad Alessandria, Novara e Vercelli.

Non ha importanza stabilire quale dei tre capoluoghi diventerà sede centrale della nuova università o se questa sarà monopolare (come vuole il CUN) o multipolare (come vuole la Regione). L'importanza è dare spazi, risorse e personale ai corsi già avviati, in grado di formare specialisti richiesti dal mercato del lavoro.

* * *

Dal 18 al 20 aprile si è svolta alla Fiera di Milano la Conferenza internazionale di EUREKA, il progetto nato per iniziativa del Presidente francese Mitterand al fine di accelerare l'evoluzione tecnologica europea.

«Conoscersi, incontrarsi, unirsi e avere successo» è stato lo slogan conclusivo che racchiude — lo ha ricordato il ministro della Ricerca Scientifica, Antonio Ruberti, al termine dei lavori — le linee d'azione dei prossimi mesi.

Far conoscere le opportunità offerte dal programma rimane fondamentale per il coinvolgimento delle piccole e medie imprese. Trasmessa l'informazione, bisognerà favorire la nascita di consorzi tra aziende. In questa fase c'è da risolvere il problema degli incentivi per sorreggere efficacemente l'intervento universitario che — ha ricordato sempre il ministro — pur essendo oggi al 25%, in realtà pesa finanziariamente soltanto per il 10%, fatto che limita fortemente il risultato. Da qui la necessità di garantire maggiori fondi.

Per assicurare la riuscita del progetto è necessario snellire le procedure attualmente richieste per la realizzazione di EUREKA e trovare manager della ricerca; a tale scopo si sta esplorando la possibilità di istituire dei corsi del genere presso l'Università Europea di Firenze.

Da parte italiana, Ruberti ha annunciato due provvedimenti: la revisione della legge varata circa un anno fa per il finanziamento di EUREKA, il secondo un ampliamento di mezzi a sostegno della ricerca industriale.

* * *

Davanti ai tredici presidi delle facoltà universitarie, Giuseppe Talamo, trentaduesimo Rettore della «Sapienza» dall'unità d'Italia, ha rassegnato le dimissioni per motivi di salute nella riunione del Senato accademico del *21 aprile* scorso. Dopo la seduta ha consegnato al ministro della Pubblica Istruzione Giovanni Galloni la nota ufficiale con la sua decisione. In attesa delle prossime elezioni la guida dell'ateneo romano è assicurata dal Prorettore Silvio Messinetti.

Candidato della sinistra, Talamo, preside di Magistero, era stato eletto nel novembre dell'anno passato con 1100 voti contro i 1076 del preside di Medicina, Carlo De Marco.

* * *

Cinquatamila iscritti, meno di un migliaio di posti disponibili nelle sale di lettura delle biblioteche: queste cifre illustrano il rapporto tra domanda e offerta nei centri di consultazione dell'Ateneo torinese.

Purtroppo i lavori a Palazzo Nuovo — nel cui cortile sarà ospitata una megabiblioteca, destinata a diventare una delle maggiori d'Italia a orientamento storico-politico — sono bloccati da mesi dalla richiesta ai vigili del fuoco di apportare alcune modifiche al progetto originario già approvato. Ma, ancor prima del completamento dell'opera, c'è chi la ritiene vecchia e superata.

Il professor Gian Giacomo Migone, docente di Storia dell'America settentrionale, sostiene infatti che «nelle università dei Paesi avanzati esistono da tempo due tipi di biblioteca: una d'uso, per studenti che vi trovano testi di consultazione, quotidiani, settimanali, e un'altra di ricerca, con volumi e pubblicazioni, riservati soprattutto a docenti e scienziati». Del primo tipo potrebbe essere la struttura in fase di realizzazione; un posto ideale per costruire l'altra è piazzale Aldo Moro, ora adibito a parcheggio, proprio a fianco di Palazzo Nuovo.

In rettorato la proposta di Migone viene ritenuta «degna della massima attenzione»; ma, precisa il Rettore Dianzani, «la sua attuazione è subordinata alla destinazione d'uso del piazzale Aldo Moro. Aspettiamo dal 1971 che il Comune dia una risposta alle nostre richieste in merito ed è avvilente assistere a continui rinvii di decisioni. Senza autorizzazioni comunali, non possiamo intervenire».

Università e Mezzogiorno

a cura di Giuseppina Prayer

Nel Mezzogiorno emergono due tendenze dei laureati per quanto riguarda l'occupazione conseguenti alla scarsità delle richieste del mercato del lavoro nel Mezzogiorno: una verso settori diversi dall'industria, l'altra consistente nella migrazione verso il Centro-Nord. Questa duplice tendena manifesta sia l'inconsistenza del mercato del lavoro, sia, però, la capacità delle università e degli istituti superiori nel Meridione di formare personale in grado di rispondere alle richieste di un mercato più vasto.

Ricerca: lo squilibrio tra Sud e Centro-Nord

Penalizzata da questo punto di vista sembra anche la ricerca. Il CNR — con dati aggiornati all'85 — ha messo in evidenza lo squilibrio esistente fra la ricerca scientifica e tecnologica svolta nel Sud e quella svolta nel Centro-Nord, sottolineando come, ad esempio, nel Mezzogiorno il personale ricercatore sia solo l'8% rispetto all'intero territorio nazionale, con circa 16 mila addetti (fra cui molti saltuari o part-time) e un'attività di ricerca occupante 9 mila dipendenti a tempo pieno.

Le aree privilegiate della ricerca sono Campania, Sicilia e Puglia, che assorbono il 77% del personale complessivo addetto alla ricerca. Oltre il 90% di esso svolge il proprio lavoro per enti pubblici di ricerca: è praticamente nullo il finanziamento da parte delle imprese.

L'università impiega il 77% dei ricercatori, il CNR il 9,2%. Questo squilibrio e questa 'povertà' di rapporti fra ricerca scientifica e imprese produttive, come anche l'esiguità del personale ricercatore occupato, viene confermato dal dato relativo alla quantità delle pubblicazioni su riviste internazionali, di ricercatori operanti nel Sud rispetto a quelle di ricercatori di tutto il Paese: pur costituendo solo l'8% di tutti i ricercatori italiani, i ricercatori impegnati nel Sud che hanno pubblicato su riviste internazionali prestigiose coprono il 14% circa di tutti gli articoli dei ricercatori italiani. In realtà, anche se la qualità della ricerca è buona, solo l'1-2% dei brevetti annuali va attribuito ai ricercatori dei 1.201 istituti di ricerca del Mezzogiorno.

Tabella 1 - L'attività di ricerca nelle regioni meridionali

istituti catalogati (83%)	1.021	pubblicazioni internazionali	2.584
di cui universitari	846	pubblicazioni nazionali	2.915
CNR	64	comunicazioni a congressi	4.420
altri enti	111	altre pubblicazioni	1.292
ricercatori (1984)	13.069	brevetti	38
progetti di ricerca in corso	5.951	aree disciplinari	10
collaborazioni con altre istituzioni	1.995	gruppi disciplinati	72
		discipline o settori	1.625

Fonte: CNR

Tabella 2 - Personale di ricerca operante nel Mezzogiorno per ente di appartenenza

	laureati	diplomati	tecnici	totale
università	8.650	1.018	1.348	11.052
CNR	386	257	189	832
altri enti	502	426	254	1.185
Totale	9.541	1.701	1.827	13.069

Fonte: CNR 1987

Il cortile di Volta (arch. A. Pessina, sec. XVII e G. Piermarini, sec. XVIII)

Campania: tecnologia, endocrinologia e scienze bancarie

L'Università di Napoli sta tentando di sbloccare la situazione di immobilismo puntando sul progetto di costruzione del laboratorio CNR «Tecnologia dei materiali compositi» che dovrà essere approvato dal Cipe: la spesa prevista è di 2 miliardi per le attrezzature e 800 milioni annui per la gestione. Esistono già rapporti di collaborazione con l'Istituto Donegani di Novara, con l'EniChem e la Pirelli di Milano e con il Kontron negli USA.

Inoltre, il Gruppo di Enzimologia del Dipartimento di Chimica organica della Facoltà di Scienze sta conducendo ricerche molto interessanti in campo biotecnologico. Gli enzimi messi a punto sono utilizzati sia nell'industria agro-conserviera che nel settore farmaceutico e cosmetico e dal gruppo Sme-Alivar.

Altro elemento significativo, nell'Ateneo napoletano, è il Dipartimento medico-chirurgico di Scienze endocrinologiche del II Policlinico. Nel 1978, per la prima volta in Italia, l'endocrinochirurgia si è separata da Chirurgia generale, diventando una divisione a sé stante e incentrando la sua attività di ricerca sullo studio, la diagnosi e la cura delle patologie delle ghiandole endocrine. Ora, i membri di questo Dipartimento hanno istituito un polo scientifico multidisciplinare extra-nazionale.

Come si vede, la ricerca ferve, ma molto resta ancora da fare. L'attenzione è ora concentrata sulla divisione dei 3.435 miliardi che la legge 64 deve erogare per il supporto innovativo in Campania e in tutto il Mezzogiorno.

L'Università salentina, invece, è attenta soprattutto alle banche. Punta di diamante dei suoi progetti è la giovane Facoltà di Scienze bancarie, che ha visto nella sua progettazione anche l'impegno delle banche locali. Gli iscritti sono oggi 2.200, moltissimi se si guarda alla media complessiva della popolazione studentesca dei suoi atenei. Niente numero chiuso e il rischio di una 'saturazione' che potrebbe mettere in crisi la qualità dei corsi, tenuti da professori di prestigio, e le future possibilità di occupazione.

Calabria: rispondere ad esigenze complesse

L'Università calabrese di Arcavacata ha puntato su tre fattori: residenzialità (con il 90% della frequenza rispetto al 25% della media nazionale), numero chiuso (con una selezione che tiene conto sia del merito personale che del reddito familiare), organizzazione in dipartimenti (che dovrebbe consentire la partecipazione diretta a tutte le fasi della trasmissione delle discipline).

La finalità precipua e peculiare di questo Ateneo è l'adeguamento delle sue attività alle esigenze del territorio calabro (qui, nell'ambito della Facoltà di Ingegneria, è stata istituita la cattedra di Ingegneria del territorio, unica in Italia); i vari consorzi di ricerca (sull'informatica, sulle tecnologie educative per l'istruzione a distanza, sui trasporti, ecc.) e i Centri interdipartimentali per lo sviluppo delle zone montane, per lo studio delle calamità naturali e per lo sfruttamento dell'energia solare: tutti contribuiscono a questo sforzo di interazione funzionale fra Università e territorio e fra Università e imprese, sempre cercando di tener presente la particolare e per molti versi complessa realtà della regione.

Il rapporto docenti/studenti nelle università del Sud

Sedi	Scienze	Farmacia	Medicina	Ingegneria	Architettura	Agraria	Veterinaria	Economia	Scienze polit.	Giurisprud.	Lettere	Magistero	Altre facoltà	Totale
Cassino (Fr): Università	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	37,1	—	37,1
L'Aquila: Università	13,6	—	8,8	15,1	—	—	—	—	—	—	—	18,5	—	13,7
Teramo: sede distacc. dell'Univ. di Chieti	—	—	—	—	—	—	—	—	13,1	84,4	—	—		40,3
Pescara: sede distacc. dell'Univ. di Chieti	—	—	—	—	39,3	—	—	62,6	—	—	—	—	28,1	42,5
Chieti: Univ. «D'Annunzio»	—	—	59,6	—	—	—	—	—	—	—	13,3	—	—	37,7
Napoli: Università	25,0	35,2	26,2	24,0	33,2	20,6	25,6	65,9	24,6	80,5	18,5	—	—	30,9
— Istituto navale	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	20,7	20,7
— Istituto orientale	—	—	—	—	—	—	—	—	18,6	—	23,0	—	—	22,2
— Magistero	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	74,9	—	74,9
Salerno: Università	49,1	—	—	36,8	—	—	—	75,7	—	101,0	22,9	29,0	—	46,6
Bari: Università	23,0	28,4	21,6	21,0	—	10,6	15,0	61,6	—	79,4	16,9	—	25,3	30,5
Lecce: Università	22,1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	14,7	26,6	—	22,4
Potenza: Università	4,8	—	—	15,6	—	11,4	—	—	—	—	—	—	—	10,4
Cosenza: Università della Calabria	9,2	—	—	16,3	—	—	—	—	—	—	11,8	—	17,2	13,1
Reggio Calabria: Università	—	—	—	—	25,7	—	—	—	—	—	—	—	—	25,7
Palermo: Università	11,8	18,3	11,8	10,5	27,5	16,6	—	31,4	—	59,0	19,6	29,2	—	20,1
Messina: Università	14,9	25,6	4,9	—	—	—	17,0	39,4	28,7	90,8	16,1	29,4	—	16,5
Catania: Università	14,1	37,9	15,4	25,3	—	17,9	—	41,5	19,5	95,2	14,7	—	—	22,5
— Magistero	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	47,7	—	47,7
Sassari: Università	12,3	11,4	13,4	—	—	10,9	—	—	—	31,8	—	22,7	—	17,5
Cagliari: Università	12,1	8,0	9,9	9,0	—	—	9,8	44,7	9,5	85,9	13,9	20,9	—	16,2

Fonte: Istat 1986

Puglia: tecnologie di punta

Anche la Puglia cerca di 'disincagliare' dall'immobilismo improduttivo i suoi atenei, tentando la decentralizzazione con le due sedi universitarie di Taranto e Foggia. L'obiettivo tecnologia-innovazione viene ribadito attraverso il polo Csata-Tecnopolis per quanto riguarda l'informatica, la SASIAM (School for Advanced Studies in Industrial and Applied Mathematics, nato nell'84 e operativo dall'86-87), il progetto Teseo della Facoltà di Lingue, che va dall'analisi dei linguaggi all'elaborazione delle immagini dei satelliti astronomici dell'Istituto di Fisica, e che renderà Bari il terzo centro al mondo, dopo Parigi e Silicon Valley, nel campo dell'applicazione delle tecnologie informatiche alla didattica delle lingue straniere.

Le università tessono relazioni anche con le aziende: con la Selenia-Elsag per quanto riguarda la progettazione industriale, con la Snia-Bpd per la ricerca sulla propulsione spaziale e con l'Enel.

L'Università pugliese, oltre a questi, ha molti altri progetti di ricerca nel cassetto, soprattutto in campo forestale e agricolo, con centri di ricerca che accolgono giovani provenienti da tutte le parti del mondo.

Sempre per quanto riguarda il binomio università-industria, sono stati varati dall'Università di Lecce due progetti d'importanza europea: il Centro di ricerca sui materiali che, sito nei pressi di Brindisi, è una delle strutture scientifiche nel settore dei materiali per le industrie più importanti d'Europa, il Dipartimento di Scienza dei materiali (secondo in Italia dopo Genova). Quest'ultimo Centro ha già iniziato la sua attività, avvalendosi della collaborazione dei migliori ricercatori d'Italia, con una commessa dell'Enea per un'indagine sul contenuto tecnologico e sulla necessità di interventi appropriati in questo settore per l'innovazione delle industrie meridionali.

Sicilia: la crescita dei consorzi

A Palermo, Regione Sicilia, Formez, Banco di Sicilia e Sicilcassa stanno operando nel senso di un miglioramento ed anche di un nuovo valore dell'interazione fra università e industria.

L'Enichimica e l'Italtel, ad esempio, hanno previsto convenzioni per borse di studio e collaborazioni nella ricerca scientifica strettamente collegate alle università, e i tecnici della Sip da due anni lavorano in stretta collaborazione con le facoltà di Economia e Commercio ed Ingegneria elettronica.

Aria di rinnovamento si respira anche nei nuovi corsi universitari, soprattutto per quanto riguarda le facoltà di inditizzo scientifico. Sempre in sintonia con le richieste delle aziende e delle industrie dell'Isola, la facoltà di Ingegneria, ha istituito il nuovo Corso di laurea in Tecnologia industriale a inditizzo economico-organizzativo. Un altro risultato positivo dell'incontro fra Università ed industria è stato il CRES (Centro per la ricerca elettronica in Sicilia), sorto nel '74 in seguito ad un accordo tra Università, Camera di commercio e Comune di Monreale per la ricerca scientifica applicata. Per incentivare i rapporti tra Università e imprese è sorto il CUSA (Centro Universitario di Studi Aziendali), frutto dell'associazione tra docenti di materie aziendali dei tre atenei siciliani, che si occupa di ricerca e cultura manageriale organizzando corsi di formazione professionale.

Ma non è solo il settore scientifico a subire questa «modernizzazione»; a Palermo si è cercato di rivedere e migliorare, trovando nuovi sbocchi occupazionali, anche l'area delle discipline classiche, come Lettere. Per arginare il calo delle iscrizioni (minimo se confrontato al resto dell'Italia) si sono stipulate convenzioni con i Comuni dell'isola per organizzare biblioteche, musei, archivi, in pra-

tica per la ristrutturazione dell'enorme patrimonio culturale spesso abbandonato a se stesso. Anche la Regione ha cercato di fare la sua parte, assumendo personale per il censimento dei beni antropologici. Le Università di Catania, Messina e Palermo hanno chiesto l'istituzione del corso di laurea in Storia e tutela dei beni culturali, con tre indirizzi diversi per ognuna di loro: archivistico per la prima, storico-artistico per la seconda e archeologico per la terza.

Anche l'Università di Catania è una fucina in piena attività, che ha visto finalmente sancita, con la nascita dei consorzi, la sua lunga collaborazione con l'industria locale.

La legge sul Mezzogiorno prevede intanto il Consorzio per la microelettronica con la Sgs e il Consorzio per l'agricoltura con l'AID (Agricultural Industrial Development) e il Consorzio ricerche Catania, di cui fanno parte la SGS, l'IRI, il CNR e l'Unioncamere; sono inoltre previsti altri consorzi.

L'Università catanese non vuole però dedicarsi esclusivamente alle attività consorziate: la ricerca costituisce ancora lo scopo precipuo dell'Ateneo, una ricerca che ha mire ambiziose. Purtroppo ad ostacolare la sua piena attuazione contribuisce la scarsità di personale ricercatore, ed è per sopperire a questa mancanza che l'Università punta sui programmi del CNR. Il rapporto con il mondo del lavoro non costituisce, invece, un grosso problema, o almeno il principale di cui l'Università deve occuparsi. Secondo il Rettore dell'Ateneo, l'occupazione è un problema dello Stato; all'università spetta solo formare gli studenti ad un livello molto elevato della ricerca. In realtà poi lo stesso Rettore, insieme con l'Istituto di Igiene, ha richiesto la possibilità di istituire, unica in Italia, una Scuola di informatica sanitaria. Comunque, l'Università di Catania sta aprendo nuove facoltà, come quella di Chimica e tecnologie farmaceutiche, Ingegneria elettronica e Ingegneria meccanica (le richieste di iscrizione alla facoltà di Ingegneria sono molto elevate). Inoltre è prevista anche una scuola di tipo manageriale, l'Istituto di tecnologia applicata alla pubblica amministrazione, frutto dell'accordo tra CNR e Regione Sicilia.

Basilicata: il ruolo della Regione

A Potenza il terremoto ha accelerato i tempi di realizzazione della struttura universitaria adeguandola alle esigenze della Regione. Si è venuto a creare un legame, unico per il Sud, tra università ed istituzioni. Tanto per fare un esempio, la Regione Basilicata ha stanziato 30 miliardi per ristrutturare cinque padiglioni ex Enaoli (onde evitare la decentralizzazione dell'Università) e costruire il rettorato con la struttura di collegamento, il cosiddetto «quadrifoglio». Sono state istituite le quattro Facoltà di Ingegneria (con gli indirizzi civile, pianificazione territoriale e, unica in Italia, idraulica), Agraria, Scienze (matematiche e chimiche) e Lettere (con lingua e letterature straniere con indirizzo europeo ed orientale).

Anche il CNR partecipa di questa attività innovativa: 7 dei suoi centri sono in Basilicata e si prevede che in 9 anni saranno occupati 650 ricercatori. La Regione, poi, ha stanziato 3 miliardi per la ricerca scientifica, i cui obiettivi saranno valutati da una commissione formata pariteticamente da Università e Regione.

(Fonte: *Sole 24 Ore*)

Il parere di Galloni e Ruberti sull'università nel Sud

Ministro Galloni, la possibile apertura di nuovi atenie nelle città del Mezzogiorno che ne facciano richiesta, secondo lei potrebbe mettere a serio rischio la qualificazione professionale ed aumentare la disoccupazione?

Non credo, proprio per quel carattere postindustriale che dovrebbe avere il futuro del Sud. La manodopera altamente qualificata potrà nascere da un'università che innalzi i livelli culturali e sia in grado di garantire ai giovani una formazione di base duttile ed elastica per poter affrontare qualsiasi specializzazione successiva.

Quale dovrà essere quindi l'atteggiamento dell'università del Mezzogiorno sia nei confronti di se stessa che degli studenti?

L'università deve garantire l'apprendimento del metodo; solo dopo si penserà alla specializzazione con un'indagine sul mercato del lavoro per capirne le esigenze. Proprio per questo penso che il Sud abbia diritto ad una riserva di posti per i ricercatori.

Può essere produttivo, secondo lei, il sorgere di numerosi corsi di specializzazione e formazione al Sud?

Bisogna sollecitare il rapporto fra gli imprenditori e la scuola per individuare i corsi giusti. Le rigidità sindacali e del sistema impediscono all'imprenditore di formare il personale necessario: in un accordo tra settore pubblico e privato bisogna trovare una strada formativa al di fuori dell'azienda, ma che poi garantisca l'ingresso almeno ai migliori.

* * *

Ministro Ruberti, cosa pensa dell'istituzione di nuove facoltà nelle università del Sud?

È un'esigenza che va inquadrata in quella più generale di un riequilibrio del sistema universitario italiano che vale non soltanto per il Mezzogiorno, ma per tutto il Paese, e che sappia rispondere alla domanda che proviene dai bacini potenziali di utenza universitaria. A tutt'oggi esiste, al Centro-Nord come al Sud, un'offerta congestionata in alcuni atenei e un'offerta limitata, rispetto alla domanda, in altre località, in particolare nelle aree meridionali. Il problema è pertanto quello di una programmazione degli insediamenti universitari, per arrivare al traguardo di un sistema equilibrato di istruzione superiore sull'intero territorio nazionale.

È possibile creare nel Mezzogiorno università con strutture adeguate alle necessità ed alle richieste del territorio?

A mio avviso il Mezzogiorno, come il resto d'Italia, deve porsi in una visione non localistica dello sviluppo sia formativo che produttivo. Se si accetta questo presupposto, allora il ruolo delle università è dello stesso tipo sia al Nord che al Sud, anche se si possono prevedere, al Sud come al Nord, diversificazioni legate a particolari esigenze locali che per la loro natura richiedono una formazione più specifica. Sono scelte, tuttavia, da affrontare con prudenza, tenuto conto che per una nazione moderna la mobilità e l'interscambio del sapere è una delle esigenze più vitali.

Che rapporto dovrebbe instaurarsi fra le università del Sud e i programmi di ricerca?

Per questo aspetto, la ricerca appunto, la differenza fra Nord e Sud è veramente fortissima. Su 24 milioni di abitanti del Mezzogiorno i ricercatori non superano le 9 mila unità. Occorre quindi un intervento straordinario per ribaltare l'attuale situazione. Ma anche in quest'ottica, il rapporto fra enti pubblici di ricerca e università dev'essere di collaborazione e non di supplenza. La proposta del governo Goria di creare un Ministero unico della ricerca e dell'università risponde a questa esigenza di collaborazione già avviata attraverso convenzioni e consorzi fra istituzioni delle tre reti di ricerca, cioè quella universitaria, quella degli enti pubblici e quella industriale. Queste tre reti devono ulteriormente interagire fra loro e il legame va favorito. È da questa esigenza che nasce, al di là di interpretazioni di parte, la proposta governativa per far convergere tutte le spinte spontanee in un disegno generale di politica della ricerca.

(Fonte: *Sole 24 Ore*)

Nel 2000 la Svezia avrà bisogno di 363.700 laureati in ingegneria: 11.800 in più rispetto al 1980. Dovranno perciò laurearsi 3.500 ingegneri l'anno, contro la media attuale di 1.950. Come far fronte al problema?

La Svezia ha bisogno di ingegneri

di Asa Klevard e Christina Sternerup
Responsabili del Settore Informazione del Royal Institute of Technology di Stoccolma

Il sistema economico svedese è strettamente collegato a quello mondiale, essendo basato sull'efficienza delle relazioni commerciali internazionali. La concorrenzialità sul piano internazionale dell'industria svedese è essenziale. I prodotti a tecnologia intensiva costituiscono una proporzione sempre crescente delle esportazioni svedesi. Con l'inasprirsi della concorrenza internazionale, i livelli di competenza si fanno sempre più decisivi. Questo è lo sfondo contro il quale vanno osservate la ricerca e l'istruzione tecnologica a livello post-secondario, poiché è compito dell'istruzione superiore fornire all'industria cognizioni tecnologiche e tecnici specializzati competenti.

I corsi di laurea svedesi in ingegneria in realtà si sono dimostrati di eccellente qualità secondo gli standard internazionali. Al momento, peraltro, la Svezia si trova sull'orlo di una crisi tecnologica, a causa della disperata carenza di tecnici specializzati nell'industria svedese.

Studi compiuti dall'Istituto Statistico Svedese (Statistiska Centralbyran, SCB) indicano che nel 2000 saranno necessari 363.700 laureati in ingegneria che svolgano attività retribuita. Cioè un numero superiore di 111.800 unità alla quantità ingegneri esistenti nel 1980.

Nel corso degli ultimi tre anni, circa 1.950 tecnici specializzati si sono laureati negli istituti tecnologici svedesi. Durante il decennio attuale, il numero di matricole equivalente è cresciuto di 900 unità, raggiungendo le 3.800 unità. Questo aumento innalzerà il tasso annuo di laureati a 2.400. Al momento, i laureati in ingegneria costituiscono lo 0,8% della forza lavoro, il che secondo gli standards internazionali è molto poco. Secondo l'Accademia di Scienze Tecnologiche (Ingenjorsvetenskapsakademien, IVA), entro il 1995 la Svezia dovrebbe avere 70.000 tecnici laureati in ingegneria, il che equivale al 2% della forza lavoro nazionale. Per ottenere questo risultato, dovrebbe laurearsi ogni anno una media di 3.500 ingegneri. La carenza più acuta di tecnici laureati è nei settori dell'informatica e dell'elettronica. Il numero di matricole equivalente negli studi di ingegneria in queste specializzazioni è di circa 1.800, cioè appena la metà del numero totale dei posti di prima iscrizione. La capacità di ammissione di questi corsi di studio è aumentata del 50% nel corso degli ultimi quattro anni.

Il problema degli abbandoni

Oltre a questa pesante necessità di laureati in ingegneria e tecnologi, gli istituti di tecnologia sono oberati di problemi.

Da alcuni anni a questa parte, solo il 65% circa di tutti gli studenti di ingegneria e di architettura si sono effettivamente laureati. Il rimanente 35% abbandona gli studi, ad uno stadio più o meno avanzato. Nel caso di studenti che si ritirano in una fase avanzata del corso, la fattispecie tipica è quella dello studente che abbandona i corsi quando gli mancano soltanto uno o due esami alla laurea, perché ha trovato lavoro nel settore industriale. Gli altri casi di abbandono dello studio tuttavia costituiscono una delle ragioni alla base della carenza di tecnici laureati, e quindi dovremo assicurarci che un numero maggiore di studenti ammessi ai corsi di laurea in ingegneria riesca effettivamente a completarli.

A partire dal 1° Luglio 1986, i corsi di laurea in ingegneria saranno portati da 160 punti[1] (4 anni) a 180 punti

[1] 20 punti corrispondono a un trimestre di studio.

(4,5 anni) così da allinearli meglio con la durata media dello studio. Questa rivalutazione inoltre renderà i corsi di ingegneria svedesi più facilmente paragonabili ai loro equivalenti negli altri paesi.

Alcuni possibili rimedi

In una relazione di recente pubblicazione, l'Accademia di Studi Tecnologici (IVA) raccomanda i seguenti rimedi per far fronte alla carenza di laureati in ingegneria:

– maggiore spazio all'insegnamento delle scienze e maggiore informazione sulla tecnologia e l'industria, per tutta la durata della scuola dell'obbligo;

– innalzamento degli stanziamenti per l'insegnamento e la ricerca degli istituti di tecnologia. I contributi dovrebbero essere aumentati del 30% rispetto alla situazione attuale;

– più stretta collaborazione tra industria ed istruzione superiore, in parte per mezzo di una cooperazione più intensa in seno a vari consigli ed enti governativi a tutti i livelli del sistema di istruzione superiore. Questo porterebbe all'espansione dell'interscambio di idee tra l'impresa e l'istruzione superiore, portando il settore dell'istruzione ad allinearsi maggiormente con le esigenze dell'industria;

– espansione dell'istruzione a livello di aggiornamento e continuazione della formazione. Le industrie dovrebbero riservare alla formazione almeno il 10% delle ore lavorative dei tecnici specializzati. Diverse grandi industrie, come l'ASEA ed il Gruppo Ericsson, hanno già incrementato le attività di aggiornamento e formazione.

Che cosa fanno le autorità?

Maggiori stanziamenti

Negli ultimi anni, agli istituti di tecnologia sono stati assegnati fondi supplementari per miglioramenti qualitativi. Inoltre, un bilancio supplementare per il 1985/86 ha assegnato loro 10 milioni di SEK[2], destinati soprattutto all'informatica e all'elettronica. Si tratta di un miglioramento permanente, ed in quanto tale, verrà ripetuto per diversi anni fiscali. Un altro stanziamento extra di 11 milioni di SEK è stato destinato all'attrezzatura necessaria alla tecnologia dell'informazione.

Il numero di docenti deve essere aumentato presso gli istituti di tecnologia, in modo da migliorare gli standards didattici ed in tal modo accorciare i tempi di produzione.

Il reclutamento di personale docente costituisce un notevole problema. Un tecnico laureato, attivo nel settore dell'istruzione superiore, riceve uno stipendio pari al 55-75% della retribuzione spettante all'inquadramento corrispondente nell'industria. Per compiere un passo in direzione della soluzione di questo problema, ora gli istituti di istruzione superiore hanno diritto ad applicare «supplementi salariali di mercato» volti a migliorare la retribuzione del personale docente. Inoltre, gli stipendi dei professori sono stati equiparati al livello dei dirigenti statali.

Incentivi per le donne

Nel lancio della campagna «Più donne nelle professioni industriali e tecniche», nel settembre 1983, i ministri Anita Gradin (Ministero del Lavoro) e Thage G. Petersson (Ministero dell'Industria) hanno dichiarato ad una voce: «L'industria ha bisogno di donne per il suo sviluppo e le donne hanno bisogno dell'industria per la loro futura occupazione». Il Ministero del lavoro ha investito 10 milioni di SEK in questa campagna nell'anno fiscale 1983/84, e da allora ha continuato ad erogare finanziamenti allo scopo di combattere la segregazione sessuale nel mercato del lavoro svedese e di incoraggiare le ragazze alla scelta di corsi di studio non tradizionali, cioè di campi diversi dalle professioni paramediche, lavoro impiegatizio o commercio al dettaglio.

Istruzione superiore a orientamento tecnologico

Ci si può laureare in Ingegneria a Stoccolma, Goteborg, Lund, Linkoping, Lulea ed Uppsala. In totale gli istituti di tecnologia contano quindici programmi di studio per ingegneri, ingegneri minerari ed architetti. Gli architetti possono laurearsi presso gli istituti di tecnologia di Stoccolma, Goteborg e Lund. Alcuni programmi di studio sono specifici di singoli istituti. La tecnologia dei materiali e la metallurgia, ad esempio, si possono studiare esclusivamente al KTH di Stoccolma, e la geotecnologia soltanto a Lulea.

Come già specificato, la durata dei corsi di studi è stata portata a 4,5 anni dal 1° luglio 1986. Nei primi due anni, gli studenti si applicano a materie teoriche di base come Matematica, Fisica, Meccanica e Chimica. Queste materie pongono le necessarie basi per le discipline applicate e per affrontare gli studi seguenti, più specificamente tecnici. Poi gli studenti scelgono la specializzazione all'interno del proprio programma, e completano i propri studi con una tesi di laurea in forma di progetto indipendente, spesso connesso all'ambito professionale, a cui dedicano circa tre mesi dell'ultimo anno.

I programmi di informatica sono

I programmi di studio dell'Istituto di Tecnologia

	matricole	ragazze	ragazzi (%)
Ingegneria meccanica	833	17	83
Ingegneria elettrotecnica	621	11	89
Ingegneria civile	345	25	75
Fisica applicata all'ingegneria	407	16	84
Tecnologia dell'informatica	480	8	92
Scienza ed ingegneria chimica	345	46	54
Amministrazione aziendale e scienze sociali	248	25	75
Geotecnologia	30	32	68
Fisica applicata ed ingegneria elettrotecnica	180	17	83
Topografia	70	40	60
Architettura	150	55	45
Metallurgia e tecnologia dei materiali	90	30	70
Ingegneria veicolare	90	12	88
Ergonomia industriale	30	50	50
Progettazione e sviluppo urbano	30	59	41

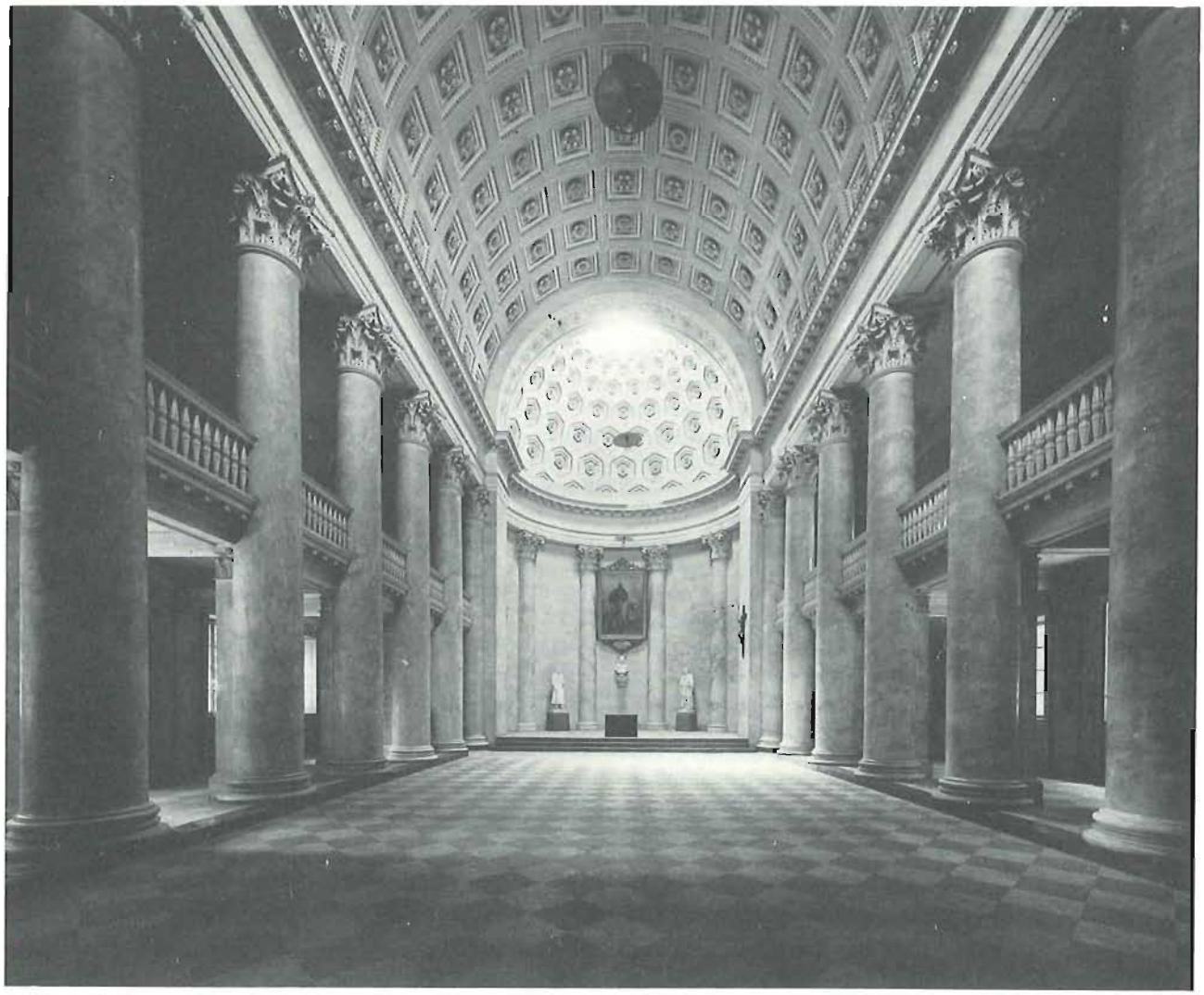
[2] 1 SEK equivale a 0,14 U.S.$ o 0,09 Sterline circa.

disponibili presso le università di Uppsala e Linkoping. Si tratta di un nuovo programma senza precedenti in Svezia.

Gli studi post-secondari di ingegneria comprendono un programma di ingegneria operativa da 80 punti, un programma di ingegneria della produzione da 80 punti e varie forme di orientamento professionale di livello tecnico superiore, come ad esempio programmi di tecnica delle costruzioni civili, di industria grafica, ingegneristica ed edilizia. I programmi ultimi citati si basano su un'esperienza lavorativa minima di quattro anni nel settore corrispondente e comprendono 60 punti.

Molti istituti di istruzione superiore, ivi compresi molti piccoli colleges universitari, hanno introdotto propri programmi di informatica sin dal 1980. Dal 1° luglio 1986, due programmi generali di scienza dell'informatica sono stati introdotti a livello statale in un certo numero di piccoli colleges. Questi due programmi sono il programma di *elettronica dei computer*, da 80 punti, caratterizzato da un approccio teorico, e il programma, parimenti da 80 punti, di *ingegneria dei computer*, che privilegia l'impostazione applicata. Il programma di elettronica dei computer disporrà di 200 posti per nuovi iscritti, ed il programma di ingegneria dei computer ne offrirà 120. Si stima che la necessità a lungo termine di istruzione biennale superiore nel campo della tecnologia e dell'elettronica informatica equivalga ad almeno 500 nuove iscrizioni ogni anno.

La tecnologia è spesso stata tacciata di essere inumana, ed è stata incolpata di una lunga serie di problemi nell'ambito dello sviluppo sociale. Durante gli anni Settanta, in Svezia ha prevalso una certa misura di sentimento anti-tecnologico, ma è una tendenza che ora si sta invertendo. Si deve sperare che la necessità sociale di tecnologi, accompagnata dalla consapevolezza che la tecnologia, per definizione, include anche l'analisi della tecnologia, la protezione dell'ambiente, la pianificazione sociale, la scienza del lavoro e l'assistenza allo sviluppo internazionale riesca a procurare alla Svezia tutti gli ingegneri di cui ha bisogno.



L'interno dell'Aula Magna (arch. G. Marchesi, sec. XIX)

Un'indagine dell'OCSE

L'istruzione post-laurea si trasforma

Le parole d'ordine del nuovo orientamento nella politica riguardante l'istruzione post-laurea sono «efficienza» e «pertinenza», dal momento che il sistema tradizionale si trova ad affrontare nuove istanze poste dal corpo studentesco e nuove sfide dall'esterno.

Puntare al mercato del lavoro

Secondo un recente rapporto dell'OCSE[1], gli specializzandi sarebbero raramente oggetto di specifici progetti politici e si troverebbero spesso situati in un ambito non ben determinato fra la giurisdizione delle autorità preposte all'istruzione e la politica nazionale per la ricerca scientifica. Ma oggi, in molte nazioni dell'OCSE, si afferma la tendenza verso un sistema di formazione al dottorato sempre più «professionalizzato».

Tradizionalmente, il Ph.D. ha fornito gli studenti delle qualifiche necessarie allo svolgimento della carriera universitaria. Ma per ragioni finanziarie e demografiche, ed a causa della contrazione del mercato del lavoro, gli ultimi dieci anni hanno visto il declino dell'iniziale, spesso spettacolare, espansione dell'istruzione superiore nei paesi più sviluppati. I posti di lavoro nel settore dell'insegnamento — sui quali gli specializzandi potevano in passato contare — non sono più disponibili. Molti governi hanno anche dovuto ridurre i loro investimenti nella ricerca.

Gli studenti in Scienze umane e sociali — per i quali il sistema di istruzione pubblico è sempre stato lo sbocco naturale — devono ora cercare di convincere i datori di lavoro che un Ph.D. in Storia o in Antropologia potrebbe essere di una qualche rilevanza negli affari. Al contrario, chi è provvisto di una laurea in Microelettronica, Biotecnologia o Scienze dei materiali può essere sommerso di offerte di lavoro. Ne deriva che un numero crescente di specializzati opta per una formazione professionale, sia essa un MBA, una laurea in legge, studi di Medicina o un corso in una delle nuove *corporate classrooms* degli affari o delle industrie.

William Bowen, Rettore di Princeton, ha recentemente lanciato un allarme per la situazione degli Stati Uniti, affermando che i dati indicano un chiaro declino del livello degli specializzandi che studiano per il Ph.D. in Scienze e in Lettere. E Robert Goheen, direttore del programma Mellon Fellowship per le discipline classiche, conferma che i membri delle facoltà in tutto il Paese hanno notato lo stesso fenomeno: «Rispetto a dieci anni fa si incontra un numero sensibilmente minore di studenti laureati particolarmente brillanti o particolarmente stimolanti».

A seguito di questo interesse diffuso fra gli studenti per un più appropriato programma di istruzione, la sola significativa area di crescita nel sistema di specializzazione nel corso degli ultimi anni è stata quella delle lauree superiori non-dottorali. In quelle nazioni che dispongono di una laurea superiore intermedia più o meno equivalente ad un master — come l'Australia, la Francia e il Giappone — il tasso di crescita annuale in questo livello di istruzione post-laurea è stato relativamente alto. Gli incrementi più sensibili sono rilevabili nelle lauree professionali: in Francia il numero di *diplômes d'études supérieures spécialisées* (DEES) in management e economia è andato crescendo dal 1978 più dell'11% all'anno; e negli Stati Uniti gli MBA sono aumentati fra il 1976 e il 1981 del 36% circa.

L'incremento di studenti stranieri

In virtù di questa variazione nelle priorità di carriera, molti studenti adesso operano delle scelte al di fuori del tradizionale sistema accademico dopo la laurea. Nello stesso tempo, è significativamente aumentato in proporzione il numero degli stranieri e delle donne avviati a studi post-laurea.

[1] *Post-Graduate Education in the 1980s*, OECD, Paris, in corso di pubblicazione.

In parecchi Paesi dell'OCSE gli studenti stranieri costituiscono oggi una porzione considerevole della popolazione nazionale di specializzandi. Nel 1982, per esempio, ben il 35% di tutti gli studenti specializzandi della Gran Bretagna proveniva da paesi stranieri. Di fatto, ciò rappresentava una leggera caduta del 3% rispetto ai precedenti cinque anni, ma in altri Paesi (come l'Australia) il numero degli stranieri specializzandi è ancora aumentato. Perfino in Giappone, dove nel complesso sono presenti meno stranieri, il numero degli specializzati provenienti dall'estero era superiore al 70% fra il 1976 e il 1983.

La maggior parte dei paesi favorisce questa tendenza. La Francia, per esempio, è arrivata ad incoraggiare i giovani ricercatori esteri avvicinando il proprio sistema dottorale a quello del Ph.D. americano. Negli Stati Uniti, comunque, quasi la metà dei dottorati in ingegneria sono ormai detenuti da stranieri non residenti. Mentre c'è chi sostiene che gli specializzandi stranieri apportano agli Stati Uniti valuta estera e influenza internazionale a lungo termine, altri affermano che essi minacciano gli interessi della sicurezza nazionale e rappresentano un ulteriore fattore di competizione nel mercato del lavoro per i laureati americani. Questa situazione è stata riassunta (in qualche modo retoricamente) da Marvin Goldberger del California Institute of Technology in una comunicazione alla Commissione Nazionale sull'Assistenza Finanziaria agli studenti: «Se continuiamo su questa scia, finiremo per avere tutti studenti stranieri, istruiti da ...facoltà straniere, perché essi sono i soli ad avere il Ph.D.».

Come si orientano le donne?

All'inizio degli anni Ottanta, un terzo di tutti gli studenti specializzandi era costituito da donne. Infatti, incoraggiare le donne alla continuazione degli studi è stato un esplicito obiettivo politico in un buon numero di paesi, a causa delle esigenze di giustizia sociale come in Finlandia, o per impiegare tutti gli ingegni disponibili nella nazione.

La presenza delle specializzande è molto variabile a seconda dei settori. La maggior parte intende conseguire il dottorato in discipline classiche o in scienze sociali, dove le prospettive di lavoro sono esigue; poche, invece, sono entrate nel campo scientifico-tecnologico, professionalmente più vitale. Nella Germania Occidentale le donne hanno conseguito nel 1981 il 30,8% dei dottorati in discipline classiche, ma solo il 15,4% in Scienze naturali e il 2% in Ingegneria. Perfino negli Stati Uniti, dove quasi la metà degli studenti specializzandi iscritti sono donne, esse hanno conseguito nel 1981 un esiguo 11,3% di Ph.D. nelle Scienze fisiche e solo il 3,9% di tutti i dottorati in Ingegneria. Le donne, comunque, sembrano rivolgersi principalmente ai corsi che richiedono tempi di esecuzione più lunghi.

L'«invecchiamento» dei ricercatori

Secondo il rapporto OCSE, c'è un lento ma sicuro incremento nell'età media degli studenti specializzandi, specialmente nelle discipline umanistiche e nelle scienze sociali. Ciò è dovuto a diversi fattori: un maggior numero di studenti che studiano part-time; una mancanza di motivazione a causa delle scarse prospettive di lavoro; l'adozione di strategie governative volte ad incoraggiare l'istruzione degli adulti. Alcune discipline ne sono toccate più di altre. Le scienze «pesanti» e l'ingegneria sono ampiamente sfuggite a questo processo d'invecchiamento, ma perfino in questi campi i potenziali datori di lavoro nel campo dell'industria si sono frequentemente lamentati del fatto che gli scienziati ricercatori di recente formazione arrivano a loro in età troppo avanzata. In Svezia, per esempio, l'età media degli studenti nel settore della ricerca è salita da 33 a 36 anni fra il 1975 e il 1983. Similmente, in Australia, dal 1978 al 1983 la percentuale degli studenti specializzandi di età compresa fra i 20 e i 25 anni è calata, mentre tutte le fasce di età superiori si sono addensate.

Non solo gli studenti specializzandi sono in media di età superiore rispetto al passato; si sta verificando anche che essi impiegano più tempo a conseguire il dottorato. Le indagini in molti paesi hanno evidenziato che l'intervallo di tempo medio fra la laurea e il dottorato è cresciuto sensibilmente in questi ultimi anni, in particolar modo per le discipline classiche e le scienze sociali. In Svezia la durata media di un corso di studi per il dottorato in Lettere è cresciuta da 14,5 sessioni nel 1976 a 20 nel 1981. E negli Stati Uniti l'intervallo di tempo medio fra il baccellierato e il dottorato è salito dagli 8,4 anni del 1973 ai 9,4 del 1981.

Alto tasso di abbandoni

Queste indagini non registrano il numero degli studenti che abbandonano il corso senza completarlo. Invece il rapporto OCSE ha tentato di procurare dei dati sul tasso di rinunce utilizzando come discriminante gli otto anni, dopo i quali è considerato improbabile che lo studente consegua il dottorato. Il problema è particolarmente serio in alcuni settori. Secondo uno studio svolto tra gli studenti per il Ph.D. alla Cambridge University in Gran Bretagna, ben il 50% degli specializzandi in Economia e Politica non ha ancora completato il proprio dottorato dopo otto anni, mentre in Fisica e in Chimica si riscontra la percentuale del 9%. In Svezia il problema è ancora più acuto. Soltanto il 10% circa degli specializzandi svedesi in Lettere e Scienze sociali conseguono il dottorato entro otto anni, contro il 30% nelle Scienze naturali.

Sono state proposte diverse spiegazioni di questo fenomeno. Un rapporto inglese dell'Advisory Board for the Research Councils (ABRC) rimprovera alle università uno scarso controllo e agli studenti un difetto di motivazione. «Alcuni studenti» dice il rapporto ABRC «sono letteralmente andati alla deriva senza nessun'altro chiaro proposito che quello di continuare a godere dei benefici della vita universitaria». In uno studio norvegese, d'altro lato, più della metà degli studenti intervistati ha sottolineato la necessità di una più sistematica formazione alla ricerca. E il rapporto OCSE attribuisce «una larga parte di responsabilità per il mancato completamento del corso...all'istituzione accademica», dove è essenziale impegnarsi nella ricerca e operare un controllo attento sugli studenti.

Non è facile trovare una soluzione. In Svezia qualcuno ha suggerito che i dipartimenti universitari dovrebbero accettare meno studenti specializzandi, ma altri sostengono che il numero in tal caso si restringerebbe in maniera troppo drastica e che i candidati più dotati potrebbero essere assunti prima di avere completato il dottorato. In Gran Bretagna l'ABRC ha proposto una serie di sanzioni contro quelle università nelle quali troppo pochi studenti completano il dottorato. Tuttavia, secondo gli oppositori di questa teoria le sanzioni dovrebbero essere dirette non alle università, ma agli studenti stessi.

Lastra tombale di Catone Sacco

Nello stesso tempo, alcuni non considerano un insuccesso il fatto di non riuscire a conseguire il dottorato: qualsiasi conoscenza acquisita è intrinsecamente buona per lo studente e la società, sia che lo studente porti a termine il dottorato sia che rinunci. Un altro indirizzo di pensiero sostiene che alcuni studenti non hanno mai avuto nessuna intenzione di completare un corso di laurea superiore ed intraprendono solo alcuni corsi post-laurea per acquisire una competenza specifica; se il sistema è così rigido da classificare tali soggetti come falliti, allora c'è qualcosa di errato nel sistema.

Necessità di un cambiamento

Poste di fronte a queste sfide, la maggior parte delle nazioni dell'OCSE si stanno indirizzando verso un sistema di istruzione post-laurea più professionalizzante. In Olanda, ad esempio, alcune proposte recenti hanno reso più rigida la struttura degli studi post-laurea: una «struttura a due fasi» più severa per l'istruzione superiore limita a quattro anni le sovvenzioni statali agli specializzandi, che devono completare il corso entro questo periodo.

Anche in Francia sono stati fatti passi sostanziali verso una struttura più efficiente con l'introduzione di un sistema dottorale paragonabile al Ph.D. inglese e americano. Le università conferiscono ora il dottorato in loro nome e i dipartimenti universitari stessi devono essere autorizzati dal ministro dell'Istruzione. Nello stesso tempo una nuova qualifica post dottorale (nota come *habilitation à diriger les recherches*) è stata introdotta nel tentativo di migliorare il controllo sulla formazione superiore alla ricerca.

Questa tendenza verso il modello americano ha i vantaggi dell'efficienza e di una maggiore pertinenza professionale, ma il rapporto dell'OCSE critica aspramente i politici per avere ancora una volta privilegiato le scienze naturali nelle loro riforme e per avere di conseguenza applicato avventatamente questo nuovo modello a tutte le altre discipline. Inoltre per coloro che desiderano intraprendere una carriera accademica, un nuovo tipo di dottorato costituisce una preparazione al sistema universitario non più adeguata di quanto non fosse la tradizionale forma scolastica. L'istruzione post laurea oggi sta tentando di rispondere ad un'ampia varietà di domande, ma essa dispone solo di una serie limitata di titoli da conferire: potrebbe essere il momento giusto per istituire dei dottorati più differenziati e flessibili.

(Fonte: «OECD Observer», n. 146, giugno-luglio 1987)

abstract

Sweden needs engineers; post-graduate specializations in OECD Countries

The Swedish economic system — strictly connected with the world economy thanks to its strong trade relations — showed a strong increase in the demand of engineers and skilled technicians in order to keep its production level high.

Unfortunately, many problems have to be tackled with, including the high dropout rate in this sector. Possible solutions are: to increase governmental allocations in the scientific and technological sector, to stress the importance of scientific subjects in compulsory school programmes, to improve the cooperation between universities and firms, to foster the development of vocational training courses etc. These goals are considered of the utmost importance by the Government; furthermore, the Ministry of Labour intends to foster women employment in the technical and industrial sector. Moreover, the Swedish universities have already included new computer science courses in their programmes.

The second article included in this section shows how important it is for OECD Countries to solve the problems related with specialization courses for graduates, which should be focused on those didactic areas capable of offering the best occupational outlooks.

Foreign students and women account for a high percentage of graduates attending these courses. At the beginning of the 80's, women accounted for one third of the overall student number. Anyway, they didn't generally attend those scientific and technological courses which offered the best outlooks on the labour market.

The OECD report also underlines an increase both in the average age of the researchers of every sector and in the time needed to end the specialization courses and to obtain the doctorate.

Moreover, the dropout rate is so high that the governments are considering the possibility to establish more differentiated and flexible courses.

résumé

Ingénieurs en Suède; specialisations post-universitaires dans les Pays OCDE

Le système économique suédois — étroitement lié au système mondial grâce aux relations commerciales qui existent — a un besoin croissant d'ingénieurs et de techniciens spécialisés pour maintenir son niveau de production.

Malheureusement il y a plusieurs problèmes — parmi lesquels le taux élevé d'abandons — qui existent dans ce secteur. On a proposé des solutions: augmentation des aides gouvernamentales dans le secteur scientifico-technologique, augmentation du temps consacré aux matières scientifiques dans l'école obligatoire, intensification de la collaboration entre université et industries, élargissement des cours de formation, etc. Les modifications gouvernamentales visent à réaliser ces objectifs et le Ministère du travail veut, de son côté, promouvoir l'emploi pour les femmes dans le secteur technico-industriel. Les universités, au contraire, ont inséré, dans leurs programmes, de nouveaux cours d'informatique.

Du deuxième article, inséré dans cette rubrique, il en ressort le fait que dans les Pays OCDE le problème des spécialisations post-universitaires est très ressenti, notamment dans ces domaines aptes à ouvrir les portes du marché du travail. Il faut également souligner le taux élevé d'étudiants étrangers et de femmes suivant des cours de spécialisation: au début des années quatre-vingt, les étudiantes constituaient environ un tiers de la totalité, bien qu'elles soient peu orientées vers des disciplines scientifico-technologiques qui offrent de plus amples perspectives professionnelles.

Le rapport OCDE met en évidence également une augmentation de l'âge moyen des chercheurs et ceci dans tous les secteurs, et une dilatation dans le temps dans l'obtention du doctorat. Malgré cela, le taux d'abandons est très élevé et les gouvernements considèrent, à l'heure actuelle, la nécessité d'instituer des doctorats plus différenciés et plus flexibles.

I problemi aperti dall'«esperienza Somalia»

di **Pierluigi Malesani**
Capo dell'Ufficio XIII della Direzione Generale per la Cooperazione allo Sviluppo del Ministero degli Affari Esteri

L'attività di cooperazione con la Università Nazionale Somala è in corso ormai da oltre un quindicennio. Si tratta senza dubbio del più rilevante e ambizioso progetto di formazione promosso e realizzato dalla cooperazione italiana; appare pertanto ovvia l'esigenza, avvertita da tutte le parti interessate, di valutarne i risultati e di programmarne gli ulteriori sviluppi.

L'interesse e l'attenzione che questo progetto ha avuto anche in sede internazionale[1] è un ulteriore elemento per effettuare tale azione con cura tenendo anche in considerazione il contesto internazionale della cooperazione universitaria.

L'occasione che oggi si presenta a questo riguardo è particolarmente adatta. Sta per terminare, infatti, alla fine del1988, la fase triennale 1986-1988 di attività prevista dal *country program* tra Italia e Somalia ed è quindi giunto il momento di individuare obiettivi ed elaborare progetti per gli interventi da finanziare nell'ambito del prossimo piano triennale.

Sui risultati positivi sino ad oggi ottenuti non è il caso di soffermarsi troppo. Sono state istituite e funzionano le facoltà scientifiche indispensabili per lo sviluppo del Paese; si è realizzato un importante processo di valutazione critica e di revisione dei piani di studio per svincolarli dalle loro «radici» europee e adeguarli ai bisogni e alle esigenze della realtà locale; sono stati formati i quadri dirigenti e tecnici necessari per lo sviluppo delle istituzioni fondamentali della Nazione; l'Università, infine, è riuscita a proporsi come il principale punto di riferimento del processo di avanzamento culturale di tutta la società somala.

Sono risultati importanti, attinenti ad una fase della vita dell'Università che potremmo definire «costituente». Sarebbe però un grave errore attestarsi su quanto è già stato realizzato e programmare i successivi sviluppi dell'intervento di cooperazione in questo settore secondo una linea di inerzia che riproponga stancamente e in maniera acritica i medesimi obiettivi.

Programmi e prospettive

È necessario individuare nuove prospettive, adeguate alle esigenze oggi emergenti, ed elaborare programmi coerenti con le rinnovate linee di sviluppo che si vogliono portare avanti. A questo scopo, più della gratificante constatazione dei risultati raggiunti (numero di laureati, inserimento nel contesto del Paese, loro successo nelle scuole di specializzazione in diversi paesi europei ed americani, etc.) è utile uno sforzo di analisi critica volto a individuare le carenze e i momenti di crisi del programma realizzato.

Molti tra coloro che hanno conosciuto l'esperienza di cooperazione universitaria italo-somala sono concordi nel rilevare che due sono i grandi temi — tra loro strettamente collegati — intorno ai quali si gioca il futuro del programma e il suo successo: l'attività di ricerca scientifica e il progetto di «formazione dei formatori».

È ovvio osservare che carenze di questo ordine sono ampiamente giustificabili in una prima fase operativa volta a perseguire gli obiettivi dell'urgenza e per questo strettamente legata all'esigenza della «produttività immediata» di laureati e alla conseguente necessità di esaltare il

[1] Riunione di coordinamento dei paesi europei per i programmi di cooperazione universitaria in Africa, a Londra nel 1986 ed a Dublino nel 1987.

momento puramente didattico anche a scapito di altre componenti specifiche dell'attività universitaria.

Superata questa prima importante fase, sembra ora giunto il momento di affrontare con decisione questi problemi. È necessario infatti tener presente che il vero e autentico obiettivo di fondo di una seria attività di cooperazione universitaria è quello di promuovere, con la dovuta gradualità, la formazione di un corpo docente locale in grado di assicurare un autonomo sviluppo delle istituzioni accademiche. Bisogna inoltre ricordare che la formazione di docenti universitari si realizza prevalentemente attraverso l'attiva e costante partecipazione impegnativa e coerenti attività di ricerca scientifica. Se tutto questo è vero si deve in primo luogo constatare che «ricerca» e «formazione dei formatori» sono due momenti operativi strettamente collegati tra loro e inerenti a un obiettivo primario — che tutte le attività di cooperazione dovrebbero proporsi — rappresentato dal raggiungimento di un'autonoma capacità di sviluppo. In secondo luogo si può osservare che la politica di erogazione delle borse di studio all'estero adottata come strumento fondamentale di formazione dei formatori è sostanzialmente insufficiente; essa infatti impoverisce le risorse umane localmente impiegabili nella ricerca e confina in un'area di definitivo sottosviluppo le stesse strutture universitarie che si vorrebbe per altro verso implementare. Non rimane quindi che perseguire un obiettivo più lungimirante anche se più difficile; quello di impostare il programma di formazione dei formatori sulla partecipazione ad attività di ricerca prevalentemente realizzate «in loco» attraverso l'attuazione di programmi a lungo termine e il conseguente trasferimento di tecnologie e di *know-how*.

È un obiettivo ambizioso, ma non eludibile che richiede, tra l'altro, per essere raggiunto, una profonda revisione degli strumenti organizzativi sino ad oggi adoperati. In primo luogo sono da reimpostare le modalità e le finalità del lavoro degli esperti italiani impegnati nel programma. Sino ad oggi questi esperti — in prevalenza docenti universitari — sono stati utilizzati per l'attuazione di corsi di insegnamento di durata prevalentemente semestrale; il relativo reclutamento viene effettuato dai Comitati Tecnici delle singole facoltà sulla base di una valutazione dei titoli esibiti in seguito ad un bando di pubblicizzazione degli insegnamenti che di volta in volta devono essere assicurati. È un sistema questo che consente un'acquisizione casuale di docenti provenienti da svariati atenei e quindi da scuole diverse caratterizzata, peraltro, da una breve permanenza in Somalia; di conseguenza risulta molto difficile l'impostazione di attività di ricerca opportunamente sostenute e programmate.

Questa impostazione deve essere superata e ciò può ottenersi adottando un sistema che preveda l'elaborazione, per aree disciplinari omogenee, di progetti pluriennali di ricerca e formazione capaci di garantire — in ciascuno degli ambiti culturali in cui può articolarsi una facoltà — il raggiungimento di tre obiettivi tra loro strettamente collegati: la realizzazione di un progetto o di più progetti di ricerca; la formazione dei docenti somali necessari in quell'ambito accademico; l'attuazione dei corsi di insegnamento previsti, per quelle discipline, dai piani di studio delle varie facoltà. Ciascun progetto, opportunamente finanziato in base ad un programma pluriennale, potrebbe essere affidato, per l'attuazione pratica, in via prioritaria ad una istituzione universitaria italiana che dovrebbe assicurarne la continuità culturale e la completa realizzazione. È appena il caso di notare che una impostazione siffatta comporta una modificazione profonda dei ruoli e del modo di operare delle diverse istituzioni protagoniste del programma.

Coordinare gli interventi

La Direzione Generale per la Cooperazione allo Sviluppo del MAE, liberata da molte complesse incombenze organizzative, potrebbe dedicare compiutamente il suo impegno alla realizzazione di quella politica della cooperazione universitaria che corrisponde alle sue vocazioni e alle sue responsabiltà. Le istituzioni universitarie italiane interessate troverebbero nella continuità di un impegno incentrato sulla ricerca l'incentivo a operare con la sicurezza di ottenere effettivi ritorni culturali. I Comitati Tecnici, infine, liberati da alcune responsabilità «notarili» della valutazione delle candidature e della scelta dei docenti vedrebbero esaltato il loro ruolo di coordinamento e valutazione dei programmi e delle attività.

Con queste nuove coordinate è possibile aprire un dibattito sul futuro del programma di cooperazione universitaria italo-somala col contributo di tutte le parti interessate. Ed in questo dibattito ci si dovrà anche soffermare a riflettere in maniera approfondita sulle modalità di intervento della cooperazione italiana anche con le facoltà umanistiche della UNS, prima di tutto Economia e Legge, che non possono essere considerate residuali e collaterali nel programma di cooperazione universitaria italo-somala. In più sedi è stato detto che queste facoltà rappresentano il terreno di prova per il futuro delle modalità del nostro intervento; sul piano della ricerca e della formazione dei formatori appare opportuno ed urgente affrontare concretamente questa sperimentazione.

Development cooperation and Flemish universities

by Guy Rayee
Member of the Flemish Interuniversity Council

The Belgian university development cooperation

The present-day university development cooperation in Belgium is a result of the colonial experience and is therefore largely directed at the former colonies Zaïre, Rwanda and Burundi. Since independence however, interest has gradually shifted to other sub-saharan countries and the Mahgreb. Only recently Asia has been added to the picture, while Latin-America still plays a minor part. While the French-speaking part of Belgium is concentrating on its linguistic obvious partners in Africa, Flanders tends more towards English-speaking countries (in Africa as well as in Asia). Although its part is declining, the Zaïre-Rwanda-Burundi axis still counts for more than half of the Belgian input in development cooperation.

Education has been one of the cornerstones of Belgian colonial policy. The catholic church played a dominant role in the development of the primary and secondary education along a rather paternalistic line. In the university cooperation (from 1950 on) it was again the (then unitary, but since 1971 evolved to an autonomous Flemish and Francophone university) Catholic University of Leuven that was a frontrunner.

The latest available data show a development cooperation budget of 0.45% of GNP (down from 0.6%) or 23 billion BF. Less than 60% of it is managed by the Administration for Development Cooperation (ABOS), the rest by the Ministers of Finance, Foreign Affairs, Education and Defence. The policy is headed by the Department of Foreign Affairs, assisted by the Office of the State Secretary for Development Cooperation. Competence lies within the Parliament, but except from the yearly budget control, the development cooperation issue is of minor importance in Belgian politics. University development cooperation financed by ABOS totals 1.5 billion BF, an amount to which scholarships (0.4 billion BF) should be added. Of course, universities can fund projects from their own means or look for other sources.

Most of Belgium cooperation agreements and contributions are on a bilateral base. As far as it is a part of the official cooperation, university involvement is subsidiary to historical and commercial interests.

With recipient countries, discussions are held at the diplomatic level or, if the contacts are institutionalised (as it is the case with 18 so-called «concentration countries») decisions are prepared in mixed commissions.

In the concentration countries, ABOS has special field sections integrated in the Belgian embassies, that are responsible for the monitoring of the Belgian actions. For the university development cooperation this means for example the preselection of scholarship demands, the reception of equipment, the scheduling of the visiting lecturers' programmes, etc.

Belgian bilateral cooperation personnel overseas («cooperants») have a civil servant statute. Up to 1,500 of them are working in the public service, next the some 1,200 volunteers and several hundred others. The bilateral university cooperation has 120 Belgian resident teaching staff at local universities.

The administration for development cooperation (ABOS) has a staff of 350 and is in charge of policy preparation, identification and execution of projects. The principle of sub-contraction is generally used, especially for university projects. The sub-contracts are covered by agreements between ABOS and the universities through their coordination bodies, i.e. VLIR (Flemish Interuniversity

Council) and CIUF (Francophone Interuniversity Council).

Universities in Flanders, The Flemish Interuniversity Council and its position on development cooperation

Higher education in Flanders (population 6 millions) is organised through four universities (Ghent, Leuven, Brussels and Antwerp with its three divisions), two university institutes with a limited mandate (see Annex 1) and several other technical, business, agricultural, paramedical, social and artistic institutions. While university education is offered exclusively in the universities themselves, the other forms of higher education include both university-level formation (the so-called «long course») and advanced professional training (the «short course»). Scientific research, however, is almost exclusively concentrated in the universities. Generally, courses are given in Dutch, but English-spoken programmes are becoming more and more common, especially on the postgraduate level.

Total student population at the Flemish universities is nearly 54.000, of which 3.500 are foreigners, mostly from other EC-countries. There are only some 1.000 students from developing countries, most of them in the postgraduate programmes where the English language is used. Student population in the French-speaking universities is 48.000 of which nearly 9.000 foreigners (6.000 third world students).

Nearly 30% of the third world students in Belgium receive financial assistance from ABOS, mostly in the form of studygrants covering the total cost of the stay in Belgium. The other 70% has to rely on national scholarships, grants from international organisations or simply come on their own means. University admission is restricted by other than academic conditions such as residence permits and proofs of solvency.

The Flemish Interuniversity Council («Vlaamse Interuniversitaire Raad» - VLIR) was created by legal decree at the end of 1976. The secretariat was set up in 1978. The Rectors of the eight university institutions of Flanders are members of the Council, whereas the Minister of Education and the Minister for Science Policy send a representative to the Council meetings.

The main role of the Council is to encourage dialogue and cooperation between the Flemish university institutions and to elaborate advice and proposals on matters concerning the institutions and their cooperation, for the competent Ministers of Education and of Science Policy. With a limited staff, the Council delegates its work to committees of university representatives. The Committee on Development Cooperation advises the VLIR on projects and courses, on the selection of lecturers for cooperation programmes and on all matters that regard the position of the VLIR in the field of international cooperation with developing countries.

The VLIR has developed a set of principles and procedures for orienting and evaluating project proposals. The general idea of university development cooperation is widely accepted (training, human resources, institution building, technology transfer), but the VLIR also pays attention to specific ways of reaching those objectives. By preference, aid should go to projects in the countries themselves and training of foreign students in Belgium should only be complementary. Basic training should be provided on the spot, specialised courses can be organised on a postgraduate level. Of course, Flemish universities are free to admit third world students to whatever programme they consider relevant. The VLIR advocates anyhow the mutual enrichment that grows from international exchange and cooperation.

The VLIR also insists on the fact that the importance of research in addition to formal learning and training is underestimated in the bilateral projects. Young scientists should be stimulated to participate in the development cooperation and Flemish universities should aim at scale effects by combining their efforts and expertise in interuniversity actions. The VLIR has no formal competence for the development cooperation of the non-university institutes for higher education.

On the political level, the VLIR denounces the structural mismanagement of the official funds for university

Annex 1 - Universities and university institutions in Flanders

1. **Rijksuniversiteit Gent (RUG)**
   State University of Ghent (student population 13,900)
   Cultural Affairs and Public Relations
   Sint-Pietersnieuwstraat 25 - B-9000 Ghent
   (091) 23.38.21

2. **Katholieke Universiteit Leuven (KU Leuven)**
   Catholic University of Leuven (student population 23,700)
   International Centre
   Naamsestraat 22 - B-3000 Leuven
   (016) 28.40.25

3. **Vrije Universiteit Brussel (VUB)**
   Free University of Brussels (student population 7,000)
   Public Relation Centre
   Pleinlaan 2 - B-1050 Brussels
   (02) 641.20.77

4. **Universiteit Antwerpen (University of Antwerp)**
   a) Universitaire Faculteiten Sint-Ignatius Antwerpen (UFSIA)
      University Faculties Sint-Ignatius Antwerp
      (student population 3,800)
      Public Relation
      Venusstraat 35 - B-2000 Antwerp
      (03) 231.24.15

   b) Rijksuniversitair Centrum Antwerpen (RUCA)
      State University Centre Antwerp
      (student population 2,000)
      Information and public relations
      Groenenborgerlaan 171 - B-2020 Antwerp
      (03) 218.05.11

   c) Universitaire Instelling Antwerpen (UIA)
      University Institute Antwerp (stud. population 1,900)
      Universiteitsplein 1 - B-2020 Wilrijk
      (03) 828.25.28

5. **Limburgs Universitair Centrum (LUC)**
   Limburg University Centre (student population 800)
   Universitaire Campus - B-3610 Diepenbeek
   (011) 22.99.61

6. **Universitaire Faculteiten Sint-Aloysius (UFSAL)**
   University Faculties Sint-Aloysius (stud. population 750)
   Vrijheidslaan 17 - B-1080 Brussel
   (02) 427.99.60

development cooperation, which deprives the Flemish universities of their fair share (the Flemish universities now receive some 30% of the national contribution to the university development cooperation).

University development cooperation in Flanders

The following overview does not include the activities of the universities outside the VLIR field of action. Universities are also active in development cooperation on their own effort or in collaboration with non-governmental organisations or international bodies.

As far as the VLIR is involved, a series of agreements with rules, guidelines and procedures were concluded in 1981-1984 between the Flemish universities and the public authorities. In any case, government will appeal to the universities via the VLIR for the identification, execution and evaluation of its bilateral projects. The state can, but has no obligation to, involve universities in the execution of projects outside the university cooperation field. And universities can on their own initiative present projects and course programmes and ask for official support.

In the scope of the Belgian bilateral cooperation, specific agreements with recepient countries are concluded between the governments. The follow-up of those agreements is handed over to ABOS. Some of the agreements include an important section «university cooperation», en-

Annex 2 - Bilateral projects «University Technical Cooperation» (on-going projects on 1/03/1988)

Land	Counterpart	Fields of Action	Coordination University
AFRICA			
Zaïre	Université de Kinshasa	Civil construction, polytechnics	Prof. G. Van Risseghem RUG
Zaïre	Université de Kinshasa	Basic sciences	Prof. F. Brackx RUG
Zaïre	Université de Kinshasa	Mathematics	Prof. I. Cnop VUB
Zaïre	Université de Lubumbashi	Basic sciences	Prof. N. Schamp RUG
Zaïre	Université de Kisangani	Agricultural sciences and ecology	Prof. D. Thys van den Audenaerde KU Leuven
Burundi	Université de Bujumbura	Sciences/chemistry	Prof. H. Deelstra UIA
Burundi	Université de Bujumbura	Physics	Prof. D. Callebaut UIA
Burundi	Université de Bujumbura	Law	Prof. M. Bossuyt UIA
Rwanda	Univ. Nationale Butare	Hospital pharmaceutists	Prof. A. Vlietinck UIA
Rwanda	Univ. Nationale Butare	Civil engineering	Prof. W. Van Impe RUG
Rwanda	Univ. Nationale Kigali	Law	Prof. J. Van Steenberge UIA
Cameroun	Centre Universitaire de Dschang	Soil Science	Prof. C. Sys RUG
Cameroun	Centre Universitaire de Dschang	Plant protection	Prof. C. Pelerents RUG
Algeria	Univ. des Sc. et de la Techn. Houari Boumédienne, Alger	Biochemistry	Prof. W. Rombauts KU Leven
Algeria	Inst. des Sc. de la Mer et de l'Aménagement du Litoral, Alger	Matine Sciences	Prof. C. Heip RUG
Zambia	University of Zambia, Lusaka	Soil science	Prof. L. Baert RUG
ASIA			
Indonesia	Gadjah Mada Univ., Yogyakarta	Soil Science	Prof. M. De Boodt RUG
Philippines	Saint Louis Univ., Baguio City	Psychology	Prof. G. De Cock KU Leuven
Sri Lanka	Peradeniya Univ.	Veterinary medicine	Prof. J. Vercruysse RUG
Thailand	Asian Inst. of Technology, Bangkok	Industrial engineering and management	Prof. R.Vermerght RUCA

visaging the classical way of building and developing a university: supply of equipment, dispatching of teaching staff and training in Belgium (Ph.D.) of future local university professors who have to replace the Belgian input.

The VLIR, on request from ABOS, appoints a coordinator and a coordinating institution. The coordinator is charged with the scientific and technical execution of the project. In his yearly mission of approximately one month he is responsible besides for his own teaching mandate, for evaluation of the progress of the project, the academic output of the resident professors, the scheduling of the visiting lectures, the contacts with the local authorities and with the Belgian diplomatic mission.

Annex 3 - Projects «Own Initiative» (on-going projects on 1/3/1988)

Land	Counterpart	Fields of action	Coordinating university
AFRICA			
Kenya	University of Naïrobi WMO-Regional meteorological Training Centre	Data assessment for water ressources, hydrology, meteorology	Prof. A. Van der Beken VUB
Kenya	Moi University, Eldoret	Electronics, applied sciences and technology	Prof. O. Steenhaut VUB
Kenya	University of Naïrobi	Law of the sea, marine policy and ocean management	Dr. E. Somers RUG
Zaïre	Centre de Développement Intégral, Gemena	Maternal determinants in quality of child health and care	Prof. H. Van den Berghe KU Leuven
Zaïre	Université de Kinshasa	Road construction and infrastructures	Prof. G. Van Risseghem RUG
Rwanda	Univ. Nationale du Rwanda, Butare	Dermatology, pathology, epidemiology and traditional med.	Prof. A. De Schaepdryver RUG
Burundi	Univ. du Burundi, Bujumbura	Quaternary geology	Prof. R. Paepe VUB
Senegal	Inst. National de Développement Rural, Thiès	Rural development, irrigation, cooperatives	Prof. J. Feyen KU Leuven
Algeria	Centre Nat. d'Etudes et de Recherches Intégrées du Bâtiment, Souidania	Town development and renovation	Prof. A. Loeckx KU Leuven
ASIA			
Indonesia	Padjadjaran State University, Bandung	Health promotion, training	Prof. A. Meheus UIA
Indonesia	Nat. Inst. of Cooperative Management, Jatinangor-Sumedang	Rural cooperatives, management	Dr. J. Viaene RUG
Indonesia	Gadjah Mada University, Yogyakarta	Soil chemisrty, soil fertility	Prof. L. Baert RUG
Sri Lanka	Ruhuna University, Mapalana-Matara	Agricultural development, iron toxicity	Prof. K. Vlassak KU Leuven
Sri Lanka	University of Peradeniya	Interactions between tropical annual legumes and weeds	Prof. F. Pauwels RUG
Philippines	Saint Louis Univ. Baguio City	Business administration, economics and management engineering	Prof. J. Leunis KU Leuven
Thailand	Asian Institute of Technology, Bangkok	Human settlements, low-cost housing	Prof. H. Verschure KU Leuven
Thailand	King Mongkut's Inst. of Technology, Bangkok	Agricultural technology	Prof. P. Tobback KU Leuven
Thailand	Maejo Inst. of Agricultural Technology Chiang Mai	Tissue culture, pig production, dairy production and nutrition	Prof. H. Henderickx RUG
Thailand	Maejo Inst. of Agricultural Technology Chiang Mai	Nitrogen economy of important crops	Prof. K. Vlassak KU Leuven
Thailand	Asian Institute of Technology, Bangkok	Managerial policies and techn. for public bus transit systems	Prof. R. Vermerght RUCA
China	Tongji University, Shanghai	CAD-methodology for masterplanning of Chinese hospitals	Prof. J. Delrue KU Leuven
LATIN AMERICA			
Bolivia	Universidad Major de San Simon, Cochabamba	Water ressources management	Prof. J. Berlamont KU Leuven
Mexico	Instituto Polytechnico Nacional, Irapuato	Plant defense, genetic engineering	Prof. M. Van Montagu RUG

Visiting professors are selected by the VLIR afrer an interuniversity vacancy. Resident staff are entitled to recycling-periods in their home-university in Belgium and will be reintegrated after their return.

ABOS gives post-project support to twinning agreements between the universities that have been cooperating in the bilateral projects (See Annex 2 for an overview of the bilateral university projects).

The Flemish university institutions are of course internationally active of their own accord. Flemish universities have insisted on enlarging the possibilities beyond the limited area of the official cooperation. Since 1984, they have the possibility to introduce their proposals in an «own initiative» programme, that pays more attention to collaborative research and academic exchange.

Annex 4 - International course programmes in Flanders

International Training Centre for Postgraduate Soil Scientists (ITC) - Prof. C. SYS, Geological Institute, RUG.

International Postgraduate Training Course on Fundamental and Applied Quaternary Geology (IFAQ) - Prof. R. Paepe, Geographical Institute, VUB.

Master's and Postgraduate Programs in Irrigation Engineering - Prof. J. Feyen, Centre for Irrigation Engineering, KU Leuven.

Interuniversity Postgraduate Programme in Hydrology (IUPHY) - Prof. A. Van der Beken, Laboratory of Hydrology, VUB.

Tropical Molecular Biology Programme - Prof. R. Hamers, Institute for Molecular Biology, VUB.

International Postgraduate Training Course on Fundamental and Applied Marine Ecology (FAME) - Prof. P. Polk, Laboratory for Ecology, VUB.

Interuniversity Postgraduate Training in Environmental Sanitation - Prof. G. Petsoone, Centre for Environmental Sanitation, RUG.

The VLIR plays a far more important role in the own initiative programme than in the bilateral programme. Project proposals are presented to the VLIR and submitted to an examination by interuniversity expert commissions. The VLIR draws up a priority list and introduces the demand to ABOS. The execution of the project is entrusted to the promotor and his university, who are autonomous, except for the appointment of personnel and guest lecturers where an interuniversity vacancy and VLIR - approval is need (See Annex 3 for an overview of the own initiative projects).

The own initiative programme has a second window: the international course programmes. These are training programmes (leading to a Master's degree) intended for third world participants and therefore supported by ABOS. Working costs are covered by ABOS and up to ten scholarships per programme are provided. Courses are given in English. They are also open for a limited number of participants from other than developing countries. The programmes are organised at one university, but with a substantial input from the other universities.

One should however not forget that the international course programmes are only complementary to the already existing specialisation programmes at the Flemish universities. Some of the latter programmes are in English and have a considerable number of third world students, but are not supported by ABOS. More detailed information on studying in Flanders can be found in the VLIR - brochure «University Studies in Flanders», 3rd edition, 1988 (See Annex 4 for an overview of the international course programmes).

UNIVERSITAS NOTIZIE

UNIVERSITAS NOTIZIE riporta le decisioni adottate nel corso delle riunioni mensili del Consiglio Universitario Nazionale. Tra gli argomenti segnaliamo:

- piano quadriennale di sviluppo dell'università italiana;
- riordinamento didattico dei Corsi di laurea;
- istituzione di Corsi di laurea;
- modifiche di statuto concernenti le varie facoltà;
- ricerca scientifica universitaria;
- didattica;
- delibere sugli atti dei concorsi universitari;
- delibere sui trasferimenti di docenti;
- giudizi di idoneità su singoli docenti;
- ricercatori universitari;
- contratti;
- scuole dirette a fini speciali e scuole di specializzazione.

La pubblicazione è mensile; l'abbonamento costa L. 20.000 per il 1988; l'importo va versato sul c/c postale n. 47386008 intestato a Ediun Coopergion, via Atto Tigri 5, 00197 Roma.

UNIVERSITAS NOTIZIE è uno strumento di documentazione indispensabile a quanti lavorano in ambito universitario per essere tempestivamente informati dell'attività del CUN.

sintesi

Il Belgio e la cooperazione allo sviluppo

La cooperazione universitaria belga allo sviluppo si rivolge in modo particolare alle ex colonie africane francofone, a differenza di quella fiamminga, orientata piuttosto verso i paesi anglofoni asiatici ed africani. L'istruzione ha sempre giocato un ruolo predominante nella politica belga di cooperazione, con una caratterizzazione prevalentemente cattolica.

La politica di cooperazione è diretta dal Ministero degli Affari Esteri e gestita finanziariamente dall'Amministrazione per la Cooperazione allo Sviluppo (ABOS), dai Ministeri delle Finanze, degli Affari Esteri, dell'Istruzione e della Difesa.

Gli accordi sono bilaterali e vengono discussi a livello diplomatico o da apposite commissioni intergovernative.

La popolazione studentesca nelle università fiamminghe è di 54.000 unità, di cui 3.500 stranieri; solo 1.000, tuttavia, provengono da Paesi in via di sviluppo e seguono corsi postlaurea in lingua inglese. Le università francofone, invece, ospitano 48.000 studenti (9.000 stranieri, di cui 6.000 del Terzo Mondo).

Circa il 30% degli studenti dei PVS sono assistiti finanziariamente dall'ABOS.

Nel 1976 è stato creato il Consiglio Interuniversitario Fiammingo (VLIR) che si propone di incoraggiare il dialogo e la collaborazione tra gli atenei fiamminghi per definire e vagliare i progetti di cooperazione.

Nel 1981-84 è stata conclusa — con la partecipazione del VLIR — una serie di accordi tra le università fiamminghe e le autorità pubbliche, in seguito ai quali gli atenei sono liberi di accettare o proporre progetti di cooperazione ricevendo un contributo statale.

Inoltre, l'ABOS mette a disposizione di studenti stranieri — provenienti anche dai PVS — delle borse di studio per seguire dei corsi internazionali di formazione in lingua inglese.

Ci sono anche altri corsi di specializzazione, non finanziati dall'ABOS, che vedono l'adesione di un numero considerevole di studenti dei Paesi in via di sviluppo.

résumé

La Belgique et la coopération au développement

La coopération universitaire belge au développement s'adresse notamment aux ex-colonies africaines francophones, à différence de la coopération flamande, orientée plutôt vers des pays anglophones asiatiques et africains. L'instruction a toujours joué un rôle dominant dans la politique belge de coopération, avec une caractérisation surtout catholique.

La politique de coopération est dirigée par le Ministère des Affaires Etrangères et gérée financièrement par l'Administration pour la Coopération au Développement (ABOS), par les Ministères des Finances, des Affaires Etrangères, de l'Education Nationale et de la Défense. Les accords sont bilatéraux, et ils sont discutés au niveau diplomatique ou par des commissions intergouvernamentales spéciales.

Les étudiants dans les universités flamandes sont 54.000, parmi lesquels 3500 sont étrangers; seulement 1000 viennent, toutefois, de Pays en voie de développement et suivent des cours post universitaires en langue anglaise. Les universités francophones, au contraire, comptent 48.000 étudiants (9000 étrangers, dont 6000 originaires du Tiers Monde). Le 30% environ des étudiants des PVD sont assistés financièrement par l'ABOS.

En 1976 on a créé le Conseil Interuniversitaire Flamand (VLIR) qui est destiné à encourager le dialogue et la collaboration entre les universités flamandes pour définir et examiner les projets de coopération. En 1981-84 on a conclu — avec la participation du VLIR — une série d'accords entre les universités flamandes et les autorités publiques, à la suite desquels les universités sont libres d'accepter ou de proposer des projets de coopération en recevant une contribution de l'Etat.

En outre, l'ABOS met à la disposition des étudiants étrangers — provenant également des PVD — des bourses pour suivre des cours internationaux de formation en langue anglaise.

Il existe aussi d'autres cours de spécialisation, non financés par l'ABOS, qui sont suivi par un nombre important d'étudiants des Pays en voie de développement.

Una guida per la mobilità universitaria in Europa

«Vademecum de l'accueil universitaire»

La libera circolazione degli studenti universitari negli atenei d'Europa sta vivendo momenti di particolare attenzione da parte della Commissione delle Comunità Europee e di ciò il programma ERASMUS (European Community Action Scheme for Mobility of University Students) è senz'altro uno dei segni più evidenti e concreti.

Il Consiglio d'Europa ha da tempo manifestato un certo interesse in tema di cooperazione universitaria e mobilità studentesca, promuovendo ed incentivando lo spirito di collaborazione tra i responsabili dei servizi delle Opere Universitarie e di organismi similari nei Paesi europei ed extraeuropei; nel marzo 1979 infatti, nel corso della riunione della CC-PU (Conférence Regulière pour les Problèmes Universitaires) veniva auspicata la creazione di una rete di scambi per facilitare la reciproca conoscenza e l'informazione sui sistemi di aiuto sociale finalizzati alla mobilità accademica.

Nel 1984 la Fondazione Rui ed il CNOUS (Centre National des Oeuvres Universitaires et Scolaires) ricevettero dal Consiglio d'Europa l'incarico di redigere il progetto per una «Guida pratica» sui sistemi di aiuto sociale per gli studenti universitari dei diversi Paesi membri del Consiglio d'Europa. Fu realizzata una prima bozza da cui derivò per successivi perfezionamenti il *Vademecum de l'accueil universitaire. D'une université à l'autre à la recherche du savoir*, di imminente pubblicazione. L'attuale *Vademecum* è il frutto della collaborazione tra Fondazione Rui, CNOUS e DSW (Deutches Studentenwerk), coordinati dal Consiglio d'Europa.

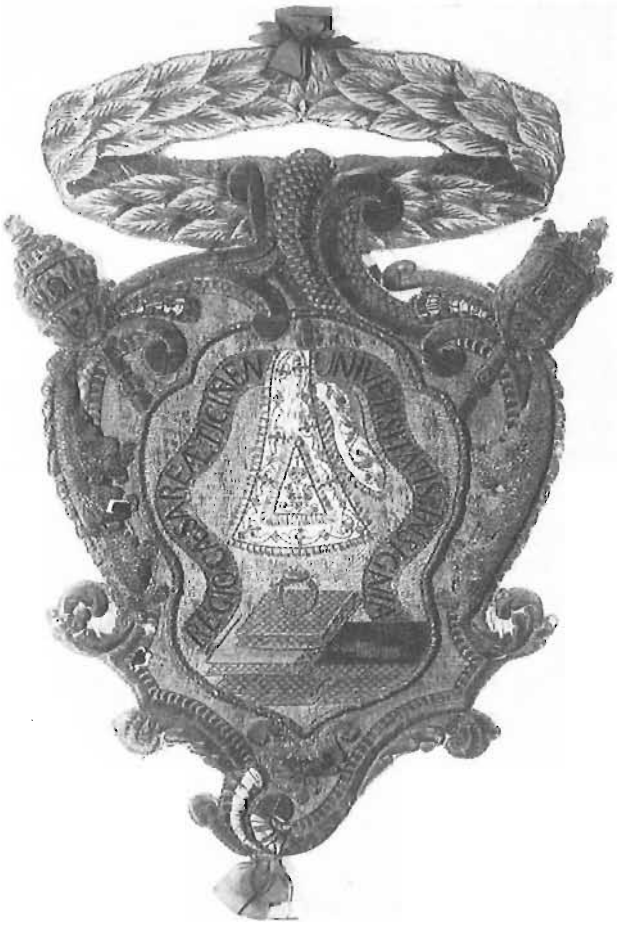
Le notizie utili alla promozione della mobilità degli studenti possono dividersi in due categorie:

a) informazioni riguardanti i cursus universitari, il riconoscimento dei periodi di studio, l'equivalenza dei titoli accademici;

b) informazioni inerenti alle città sedi di università, alla disponibilità di alloggi e mense, borse di studio, aiuti sociali, attività culturali, etc.

Il *Vademecum* raccoglie questa seconda categoria di informazioni. Si tratta di una pubblicazione di tipo evolutivo che per il momento contiene dati relativi a 10 Paesi: Belgio, Francia, Germania, Grecia, Inghilterra, Irlanda, Italia, Olanda, San Marino, Spagna. Per ciascuna nazione vengono presentate le città universitarie in ordine alfabetico, con l'indicazione della regione, ed una breve presentazione della città sotto il profilo turistico e storico-artistico. Vengono successivamente forniti i dati sugli alloggi, le mense — con relativi indirizzi e costi — le attrezzature sportive e le iniziative di carattere culturale.

La guida — la cui prima tiratura in due lingue (francese ed inglese) sarà di 4.000 esemplari — è destinata agli studenti, ai giovani ricercatori ed a coloro che operano nel settore dell'informazione per la mobilità universitaria.



Le antiche insegne dell'Università

Il senso del '68

di Franco Palmieri

Venti anni dopo il '68, ad un Cobas con alcuni lustri di esperienza nel precariato scolastico vissuti prima nei licei e poi nell'università, si potrebbe chiedere con qualche speranza di colpire nel segno: ti ricordi quanti sogni, nel '68? E quanta insonne allegria in quelle occupazioni affrescate di slogan quasi eterni e sugo di pastasciutta e Coca Cola per i muri? Ma dinanzi ad un ministro di questa Repubblica fondata certo sul lavoro, ma senz'altro anche sul diritto ad una educazione scolastica per tutti che abbia lo scopo di darti lavoro, dinanzi ad un ministro che dice: c'è un professore ogni dieci alunni oggi in Italia, siete troppi, dovete accontentarvi di essere pagati tanto e basta, a che è valso aver fatto, da giovani e in allegria, il '68? Essere andati, quasi furtivamente, in questi giorni dietro i cortei di professori più o meno precari anche per rintracciare visi e segni di quegli anni è stata fatica inutile. Eppure di quarantenni di fresca data ce n'erano parecchi, ambosessi e coniugati, impellicciate e firmati, ben rasati e fresche di parrucchiere. Ma da dove veniva il '68? L'antenato del '68, italiano in particolare ed europeo in generale, fu il '65 dei giovani americani della Università di Berkeley in California; una annata che aveva epigoni illustri in un movimento che risaliva alla Beat Generation, all'accogliente località di Big Sur, a Henry Miller e a tutta quella letteratura della digressione che va da Jack Kerouac a Lawrence Ferlinghetti, da Gregory Corso fino al più noto e pittoresco ma ormai incanutito Allen Ginsberg. Questo aveva esorcizzato la malinconia newyorkese del «giovane Holden» di Salinger (altro epigono dell'attuale Lewitt) con una fuga verso il paradiso dei futuri *children flowers* della costa del Pacifico, nel luogo dove finisce l'orizzonte americano, dove finirono gli arrancamenti nei pionieri, dove l'avventura on the road cantata fin dalle poesie di Walt Whitman si era arrestata sulle sabbie di Santa Monica; un luogo dove la corsa degli occidentali in fuga si era incontrata con l'arrivo degli orientali anche loro in fuga, i cinesi che popolano tutt'oggi la California e San Francisco, Frisco per gli amici.

Gli Stati Uniti in quel '65 stavano combattendo una guerra che non volevano ammettere, finché con una nota all'Onu del 7 e 9 febbraio del 1965 gli Usa protestarono ufficialmente, rendendo noto che da tempo erano cominciate infiltrazioni vietcong contro le basi sudvietnamite in realtà gestite dagli americani. Il 30 luglio di quello stesso anno l'intervento militare Usa in Vietnam non potè più essere celato, e nello scorcio dell'estate cominciarono i bombardamenti dei territori vietcong. Quegli americani erano lontani da casa e lontani da ogni ideale, sebbene fosse stato il kennedismo ad ereditare gli infausti bubboni della Guerra Fredda, mostri che non erano certo congeniali a questi «cattolici irlandesi» che avrebbero segnato del loro nome, della politica della Nuova Frontiera e anche del loro sangue (perdonare la retorica) la terra americana. Il tempo passava, e i giovani americani non volevano andare a combattere quella lontana guerra contro Vietnam e Cambogia; molti strappavano pubblicamente le cartoline precetto, altri si rifugiavano in Canada, molti disertavano, altri morivano. L'università, luogo naturale di aggregazione dei giovani dal Medioevo ad oggi, era anche il centro in cui le idee trovavano canali per espandersi, fermenti per crescere, interessi per surrogare un lunghissimo periodo di pace che dal 1945 alla fine degli anni '50 aveva reso possibile una crescita della nazione americana come non si era mai visto dal tempo dell'impero romano. Ma l'America agli americani, secondo i precetti della dottrina Monroe, appariva ormai un'i-

dea angusta, come un panno stinto e stretto addosso alle nuove generazioni che non ritrovavano nell'impegno bellico nel Vietnam una corrispondenza con i nascenti ideali della Nuova Frontiera, dell'americanismo come proposta di libertà, dell'idealismo che nasceva sull'onda di proposte di cooperazione, di apertura e di confronti.

Il Peace Corps voluto da Kennedy non poteva operare in Africa senza rimbalzare nei campus americani, senza provocare un ripensamento nei rapporti tra gli americani stessi, senza dare un altro senso a quello stare gomito a gomito tra i bianchi e i neri in Vietnam che non avesse un riflesso anche in quell'altro modo di stare gomito a gomito di bianchi e neri nelle metropolitane delle città. C'erano segni eversivi come le Pantere Nere e i Black Muslims; ma c'erano anche Martin Luther King ed altri pacifisti. Ecco: i pacifisti. Per sconfiggere la guerra degli americani contro il Vietnam bastò il pacifismo americano che stava nascendo tra gli studenti delle università americane. Dal momento in cui il giovane Meredith era stato cacciato all'inizio degli anni Sessanta dalla università dell'Alabama perché nero, alla grande marcia per l'integrazione razziale e per la pace a Washington nel '67: in quegli anni si compendia tutta l'apoteosi del kennedismo e della Nuova Frontiera. Una stagione fertile, anche se mostrava capelli lunghi, beatniks, ostentazioni di asocievolezza e altre pittoresche insulsaggini. C'era anche la droga. Ma la grande maggioranza dei giovani sapeva in quegli anni di stare nell'ombelico del mondo, sapeva che tutti stavano a guardare e a imparare la lezione. Matcuse faceva con qualche millanteria il teorico del tutto, è vero, come Marshall McLuhan cominciava a teorizzare lo scatafascio dell'imbonimento pubblicitario-televisivo: ma la pianta era sana.

Quando il pre-sessantacinque americano, il '65 propriamente detto e la vera contestazione studentesca arrivarono in Italia, da noi era ormai il '68. Poteva non succedere nulla; invece per molti si fece in modo che accadesse più del possibile. Vissuti per molti anni a rimorchio della grande marea culturale dell'Occidente, anche per colpa delle controversie ideologiche che avevano bloccato il nostro dibattito culturale nel vano tentativo di definire l'«intellettuale impegnato» — tanto per citare con uno slogan e tout court una intera epoca — arenati sulle secche dell'ideologia di sinistra che temeva continuamente di assistere al proprio funerale ideologico, nonostante la fine di Stalin e il krusciovismo, da noi c'era stata solo qualche idea nuova, espressa dal Gruppo '63. In quello stesso anno il Gruppo '63 aveva cominciato (con Balestrini, Arbasino e altri) a rintracciare modelli extranazionali — da Adorno a tutta la scuola di Francoforte fino allo strutturalismo, all'antropologia culturale, alla psicolinguistica e all'esplosione dei significati e del senso — a tentare un discorso nuovo almeno in campo narrativo. Come si dice: quando il carretto è in cima alla discesa, basta una piccola spinta che poi va giù da solo. La piccola spinta venne da qualche sentito dire che l'America mandava, e la voglia di muoversi era tanta.

Nel '68, motivi per mettere a ferro e fuoco l'università forse ce n'erano molti, ma mai tanti quanti se ne potrebbero rintracciare oggi. L'enorme marea dei 160 mila attuali iscritti alla «Sapienza» di Roma che cosa avrebbe mai potuto combinare se si fosse mossa altrettanto numerosa nel '68? Invece si mossero gli studenti delle facoltà rese immediatamente orfane dal crollo del mito di credibilità delle ideologie che avevano fino a qualche anno prima sostenuto le teorie legate all'urbanesimo, alla sociabilità e all'idealità, cioè Architettura, Sociologia e Lettere e Filosofia. In queste facoltà si cominciò a leggere tutto quello che succedeva nelle università americane (senza dimenticare l'ammaliamento del «maggio francese»), si cominciò a sostenere il pacifismo e l'antiamericanismo in nome della libertà per il popolo vietnamita (di cui si dovranno poi ammettere le nefandezze contro le libertà personali operate dai vietcong e poi dai cambogiani), si sosteneva l'integrazione razziale (da noi non era ancora scoppiato il caso dei nomadi e dei fuoriusciti da Paesi meno sviluppati). Fu una rugiada nel deserto, manna dal cielo per la sinistra che non sapeva più a quale ideologo votarsi per dare un po' di ossigeno alle asfittiche ideologie di massa, andate in crisi con il XX Congresso del PCUS e la fine dello stalinismo. L'ultima follia che aveva spinto la sinistra in piazza contro Tambroni si era consumata nel 1960, i teddy boys in maglietta contro le cariche della polizia; ma era roba da immediato dopoguerra, la sinistra non poteva non contarci troppo e per un effetto a lungo termine con un neonato centro-sinistra che minacciava di sedersi in pianta stabile tra gli italiani. Via libera agli studenti, dunque. In tutte le storie più o meno credibili, euforiche, rievocative, apologetiche, sospirose e più o meno veritiere apparse in questi giorni di riscrittura di quegli anni, dal '68 in su, non è ancora stata tracciata una limpida mappa di quali fossero gli studenti, quali i mandanti, chi gli agit-prop, chi i fomentatori, chi gli opportunisti, chi gli infiltrati. Perché, dopo il '68, vennero il '72, il '77 e gli anni di piombo.

All'inizio, il '68 era un anno come un altro; con tanti giovani in giro, avresti creduto all'Herman Melville di *White jacket* quando scrive: «Nella gioventù la nostra forza, nella inesperienza la nostra saggezza», anche perché a chi è fresco di anni di retorica del coraggio e dell'improntitudine appare come un passepartout verso il nuovo, qualunque sia; anche per questo talvolta le avanguardie sono importanti prima ancora di venire a sapere quello che hanno fatto di buono. Il '68 ebbe il vantaggio di apparire come un'avanguardia, e c'era una parola che lo scrittore Mario Pomilio aveva messo in giro anni prima, una parola che poteva essere evocata al posto di «rivoluzione» (appannaggio di una parte politica ed ideologica messa in disuso nei suoi modi tradizionali) ma che non poteva contenere i connotati senza implicare pericoli; e questa nuova parola era «contestazione». Ormai nelle aule delle università bastava che uno studente prendesse la parola nel corso di quelle interminabili assemblee permanenti che parevano una sorta di fine del mondo perpertua, tanto c'era da mettere in discussione, che subito lo faceva per qualche contestazione, al canto di: scemo, scemo, scemo...

Ora noi ci occupiamo del '68 non per la sua portata, si fa per dire, storica e socio-culturale, ma come fenomeno di massa che ha coinvolto una realtà nazionale che ci sta a cuore, l'università; se non come istituzione, certo per essere un luogo popolato di persone che insegnano e apprendono. Ci si potrebbe domandare perché tale rievocazione sia stata fatta oggi, venti anni dopo, e non nel '78, dieci anni dopo, e perché la magia rievocativa scatta nel ventennio e non nel decennio. Qualche critico ha avanzato l'ipotesi che il '68 che si festeggia oggi è in realtà un'opera di autoesaltazione, che cioè i trentenni del '78,

allora con scarso potere pubblicistico, siano oggi in grado, in quanto quarantenni con qualche voce in capitolo, di fare un po' di panegirico su quell'epoca gabellata per eroica di quando, ventenni con eskimo e bisaccia a tracolla, potevano anche permettersi di passare qualche nottata sui tavolacci delle aule universitarie senza tema di sciatiche e reumatismi.

Certo è che a sfogliare i giornali di questi giorni di revival sessantottino la rievocazione ha il potere di far apparire un evento che in definitiva coinvolse solo una parte dei giovani — quelli che potevano permettersi di «fare l'università» — molto più esteso di quanto fosse in realtà. Anche perché quando poi si estese nelle sue forme contestative anche verso le borgate, quella contestazione assunse altri toni e da contestazione divenne «lotta continua», trasformando una via nazionale vagamente gramsciana e popolare di una maniera di fare movimento di piazza, in una forma di rivoluzione permanente che aveva teorizzatori illustri e ben più lungimiranti in Trotzkji e Balunin; e questo spiega anche, in parte, perché il '68 trovò poi uno sbocco naturale, sia pure matrigno, nell'eversione armata.

Oggi le cose sessantottine sono più chiare e più confuse allo stesso tempo; chiare, quando partono dall'evocazione di un protagonista o comprimario o comparsa comunque presente; confuse, quando alle motivazioni dei partecipanti in presa diretta si sostituiscono le analisi degli osteggiatori osservatori che ne vogliono esorcizzare lo spontaneismo definendolo «illusione confusionale» e la portata sociologica definendola pasolinianamente come una «retorica dei figli di papà». In fondo può essere deprimente osservare che a litigare sulle stesse cose sono poi alla fine sempre gli stessi, come se un'esperienza non fosse servita a nessuno nonostante il fiato e l'inchiostro sprecati. Già una antologia degli insulti o delle apologie riempirebbe un volumetto (e molti l'editoria ne metterà in vendita presto). Tanto per perifrasare i termini di un dibattito quasi coetaneo al '68, tra i pensosi scrivani che oggi si incaricano dell'apoteosi o del dileggio dell'epoca si potrebbe tentare una classifica di suddivisione tra apocalittici e integrati, nella quale gli apocalittici, *mutatis mutandis*, sono gli apologeti di ieri, e gli integrati i denigratori di oggi. Che ci vuole a parlare male del '68? che ci vuole a parlar bene del '68? Come certe camomille riscaldate, lasciare o trangugiare non provoca nulla. E allora ecco una piccola antologia, di nomi più che di tematiche, perché ormai tutti avranno già letto tutto ciò che c'era da leggere sul tema: e Saverio Vertone sul «Corriere» paventa la cascata di stampe rievocative, tanto il mercato c'è; Mario Capanna, oggi in Parlamento, non può fare a meno di citarsi, come certi reduci della Grande Guerra, pur avendo passato molto tempo sulle barricate dei salotti radical chic; a Torino addirittura si rioccupa Palazzo Campana per rievocare la prima occupazione di venti anni prima con gli studenti incanutiti e con i figli al collo (sperando che a nessuno venga in testa di indagare che tipo di figli ha generato l'ex sessantottino); analoghe rioccupazioni hanno luogo a Roma (Architettura a Valle Giulia) e a Trento; Sabino Acquaviva mette in guardia gli apologeti: badate che Che Guevara e Mao erano all'epoca meno importanti delle rivoluzioni tecnologico-scientifiche, dell'astrofisica e della bioingegneria delle quali nessuno parlava, e non se ne sapeva nulla a livello nazionalpopolare, ma stanno cambiando il nostro sistema di vita molto più di quanto abbiano potuto fare i contestatori di allora; Ruggero Guarini coglie in fallo dialettico Rossana Rossanda, ma Guarini è uno che già alcuni anni fa aveva smontato tante dicerie e contraddizioni della sinistra servile italiana in quel libro delizioso, divertente e attualissimo (da ristampare) che è *I primi della classe*, edito nel '78, cioè dieci anni «dopo», proprio per rinfacciare ai trentenni del '68 da quali maestri (cattivi maestri) si erano lasciati irretire; Enzo Bettiza sottolinea la «parzialità» della contestazione, una sorta di «lusso rischioso» che ci potevamo permettere perché non ci costava niente e perché non aveva una fede da difendere.

Oggi che i problemi dell'università sono ancora dinanzi agli studenti, ai docenti, agli amministratori, ai politici, appare come un grande segno di serietà l'essere consapevoli che quei problemi si possono risolvere soltanto con una corretta politica scolastica, con finanziamenti appropriati, con una revisione delle finalità istituzionali e strumentali dell'insegnamento.

Ma il segno tangibile di quanto sia stato poco efficace il '68 proprio in quella università che pretendeva di rivoluzionare si è avuto verso la metà di marzo di quest'anno, quando un gruppetto di «Lotta Continua» ha vanamente tentato di impedire al prof. De Felice di tenere la sua regolare lezione mattutina alla «Sapienza» di Roma. «Anche in barella, ma ci sarò» ha dichiarato De Felice. Fuori, gli studenti contestatori non hanno potuto fare a meno di accettare il principio democratico che fa della libertà dell'insegnamento il primo baluardo delle libertà... Forse il '68 è servito a ribadire che indietro non si torna.

Consiglio d'Europa/XI riunione della CC-PU

di Roberto De Antoniis

Il tema principale trattato quest'anno dalla Conferenza Permanente sui Problemi Universitari (che si è riunita a Strasburgo nei giorni 22-24 marzo 1988) è stato quello dei problemi dei diritti umani. In particolare l'argomento è stato così definito: «Università, valori umani e diritti umani; la sfida rappresentata dalle nuove tecnologie». Ad esso è stata dedicata più della metà della conferenza e sono stati toccati vari argomenti quali la protezione della individualità della persona umana nel mondo dell'informatica, i problemi dei rapporti tra scienza ed etica in relazione ai progressi della bioingegneria e l'insegnamento nelle istituzioni di istruzione superiore dei diritti umani in un'ottica interdisciplinare. Si tratta — coerentemente con l'impostazione che da qualche tempo la CC-PU ha dato ai suoi lavori — di un tema molto sentito nell'università di oggi e che si presta a considerazioni di vario genere sia sotto l'aspetto squisitamente didattico che sotto il profilo metodologico e contenutistico. Le trattazioni, a più voci, hanno consentito il contributo di giuristi, filosofi e scienziati provenienti da diverse università europee. Ai dibattiti hanno anche partecipato rappresentanti dei mass media e questo ha dato una impronta particolare ai lavori della Conferenza che, una volta tanto, non si è rivolta soltanto ai «tecnici» dell'istruzione universitaria.

Va inoltre ricordata l'analisi dei rapporti tra la CC-PU e il Consiglio di cooperazione culturale, prendendo atto che tali rapporti sono ora più intensi e proficui. Molte autorità nazionali, infatti — accogliendo un suggerimento proposto anni fa da parte italiana — hanno inserito nelle delegazioni presso il Consiglio un membro che le rappresenta anche presso la CC-PU.

Sia il Bureau della Conferenza che l'assemblea plenaria si sono anche ampiamente occupati del progetto italo-portoghese sulla gestione delle risorse idriche che coinvolge università italiane, portoghesi e cilene (con possibili estensioni ad atenei argentini e brasiliani) e che ormai è stato completamente definito.

Il progetto rappresenta la prima concreta realizzazione del Consiglio d'Europa in relazione alla volontà politica espressa dall'assemblea parlamentare nella risoluzione n. 814/1984 sulla necessità di migliorare le relazioni culturali tra l'Europa e l'America Latina. Può dirsi quindi che, almeno parzialmente, si sono realizzati gli obiettivi posti nel colloquio sulla cooperazione universitaria con il sub-continente americano (tenutosi nel 1985 a Salamanca) grazie all'impegno della delegazione italiana e di quella portoghese.

La realizzazione del progetto è stato un rilevante successo politico della CC-PU che, per la prima volta dalla sua istituzione, ha definito un progetto di ricerca scientifica interuniversitaria con istituzioni extraeuropee. Sull'importanza politica del progetto si sono anche soffermati, durante i lavori, il deputato spagnolo Nuñer Encabo in rappresentanza dell'Assemblea parlamentare del Consiglio d'Europa ed il prof. Vidal Beneito, direttore generale per l'Educazione, la Cultura e lo Sport presso il Consiglio d'Europa.

Università e formazione degli insegnanti

di Franco Bartucci

Organizzato dall'Università della Calabria e dal CIDI di Cosenza, si è svolto ad Arcavacata un Convegno sul tema «Scuola-Università: la formazione degli insegnanti nella prospettiva della riforma».

Il Convegno — al quale hanno partecipato tra gli altri il prof. Gianvito Resta, Presidente della Conferenza nazionale dei Presidi delle Facoltà di Lettere, Filosofia e Lingue, la prof.ssa Stefania Fuscagni, membro del CUN, ed i presidenti degli IRRSAE Calabria e Lazio — ha affrontato una serie di temi legati al problema della formazione degli insegnanti.

Attraverso le relazioni ed i dibattiti si è cercato di analizzare riforme fatte e mancate mettendo in evidenza come all'interno della scuola i vari tentativi di riforma, attuati frammentariamente senza che crescessero le strutture e si creassero le condizioni destinate a realizzarli, non hanno fatto che aumentare la crisi del «sistema scuola» nel suo complesso. Così la riforma della scuola elementare è stata posta in essere prima che si provvedesse ad una «riconversione» della forza lavoro in essa impegnata; come la riforma della scuola media inferiore è stata posta in essere senza la riforma della secondaria superiore.

Il tema «globalità» della riforma investe, però, anche nodi più gravi. Ad esempio l'analisi spietata dell'irrazionalità dei meccanismi concorsuali, orientati agli attuali accorpamenti delle discipline nelle cattedre di insegnamento, ha mostrato che, stante l'attuale organizzazione, si creano situazioni paradossali: come ad esempio quella di quei professori che vanno ad insegnare discipline che non hanno incontrato all'università se non sporadicamente e casualmente, o addirittura non hanno incontrato affatto.

Partendo da questa considerazione il discorso sulla formazione degli insegnanti si è ricollegato con i temi di fondo della formazione specialistica e professionale dentro l'università. Più volte è stato affermato nel corso del dibattito che non vi è grande differenza tra la formazione di un buon ricercatore e quella di un buon insegnante.

Che cosa significa dare una formazione specialistica? Si può fare coincidere specializzazione e professionalizzazione? In che modo far coesistere l'esigenza di una formazione specializzata, fondata sull'attualità dei paradigmi scientifici, con quella di orientare la formazione verso professionalità che richiedono l'integrazione di specializzazioni diverse? La prof.ssa Gabriella Valera, del dipartimento di storia, ha tentato di rispondere a questi interrogativi nel corso del suo intervento. Il tema, sostiene la Valera, investe le strutture stesse dell'Università in cui avviene la formazione iniziale degli insegnanti.

Il DPR 382/80 ha introdotto nelle università la sperimentazione didattica ed organizzativa con l'istituzione dei corsi di laurea come strutture didattiche autonome ed a limite interfacoltà. La legge di riforma delle università attualmente in discussione parla di «strutture didattiche» di vario tipo, collocate in una università che si articola in facoltà e dipartimenti. La variazione di prospettiva riflette in realtà una difficoltà di fondo che deve essere affrontata in modo chiaro se non si vuole rinunziare alla specificità della didattica universitaria ed alla sua autonomia. Se non si vuole, in altri termini più brutali, trasformare l'università in un istituto professionale superiore.

Le posizioni emerse nel corso del convegno su questi problemi sono state diverse: qualcuno ha sostenuto che l'istituzione dei corsi di laurea è fallita e che occorre ritornare, almeno nelle facoltà umanistiche, ad una formazione polivalente da porre a fondamento di una successiva specializzazione di tipo professionale. Altri, e sono stati i più, hanno sostenuto la necessità di fondare le strutture deputate alla comunicazione dei saperi nella specificità degli statuti scientifici (e ciò con riferimento tanto alla didattica universitaria, quanto alla didattica scolastica).

Infatti, posta fra i due poli insegnamento/apprendimento, la didattica assolve il suo compito di formazione complessiva soltanto se si organizza in base ad una chiara nozione della natura dei singoli saperi e dei modi della loro formazione.

Da questa impostazione dei problemi della didattica, sono scaturite durante il convegno una serie di indicazioni pratiche per quanto attiene le risposte da dare ai problemi che la formazione degli insegnanti impone di risolvere nell'ambito di una riforma globale della scuola.

In particolare si è riflettuto sulla struttura e sulle realtà attuali di alcuni corsi di laurea, sul rapporto fra corsi di laurea e scuole di specializzazione per insegnanti, sulla tematica delle propedeuticità.

Si è posto, inoltre, il problema del rapporto che investe in pieno la didattica fra formazione «disciplinare» (cioè qualificazione scientifica in senso specialistico) e formazione «professionale» (di tipo psico-pedagogico, con riferimento alle scienze della comunicazione) degli insegnanti, sul tema della formazione ricorrente e delle strutture ad essa deputate.

In questo contesto, l'esigenza di una «rifondazione» degli IRRSAE è emersa a chiare lettere. Proprio l'accentuazione posta da un lato sulla necessità che gli insegnanti hanno di dominare i processi di formazione dei saperi e gli statuti scientifici di volta in volta costituiti, e dall'altro sulle trasformazioni indotte nel sistema scolastico dal fatto che esso è pure orientato alle professioni ed alle domande che emergono dal sociale, ha indicato che la rifondazione degli IRRSAE deve passare per l'incremento delle loro strutture. Gli IRRSAE, è stato detto in particolare, devono essere dotati di un organico preciso e di personale specializzato che lavori nella realizzazione di programmi di formazione ricorrente, tali da riflettere una reale osmosi fra territorio, strutture scolastiche e università.

Una grande battaglia di politica culturale, insomma, è quanto occorre mettere in opera cercando da un lato di indicare i contenuti sostanziali che possono saldarsi anche con le rivendicazioni portate avanti dal sindacato, dall'altro di fare in modo che il dibattito sulle riforme esca dai binari tradizionali ed investa tutte le forze presenti nella scuola e nell'università, nonché le associazioni professionali, le associazioni scientifiche, le realtà di base.

La dimensione europea nell'università

di Lino Venturelli

Hanno avuto luogo, presso la sede dell'Università degli Studi di Bologna, nei giorni 24, 25 e 26 ottobre scorso, delle riunioni di lavoro, sul tema «Dimension européenne dans l'enseignement supérieur», tenute dal Gruppo internazionale degli esperti universitari della «Association Européenne des Enseignants» (AEDE); l'Associazione — alla quale aderiscono docenti di ogni ordine e grado, ed è presente con le sue tredici sezioni nazionali nei Paesi membri del Consiglio d'Europa e della Comunità europea — opera per una dimensione europea dell'educazione e dell'insegnamento nella scuola.

Gli esperti dell'AEDE — nelle persone dei proff. Henri Nouailhat (Università di Nantes e anche coordinatore del Gruppo), Georges G. Croustalakis (Università di Atene), Daniel Devaud (Università di Ginevra), Paul Mennee (Università di Nimega), Luciano Pinto Ravara (Università di Lisbona), Pierre Vanbergen (Università di Anversa), Lino Venturelli (Università «G. D'Annunzio» di Chieti) — si sono posti l'obiettivo di formulare un «modulo» (35 ore annuali) relativo alla presentazione dell'Europa, destinato a quei docenti universitari che si impegneranno a dedicare un certo tempo del loro insegnamento alle tematiche dell'unità europea.

Ha assunto particolare significato, la circostanza che detti lavori siano iniziati presso l'Ateneo bolognese nel periodo in cui si svolgono le celebrazioni per il suo nono centenario. L'AEDE, infatti, ha desiderato che tali incontri si tenessero presso l'Università di Bologna, volendo rendere omaggio alla *Prima Alma Mater Studiorum* che, dal canto suo, ha patrocinato l'iniziativa.

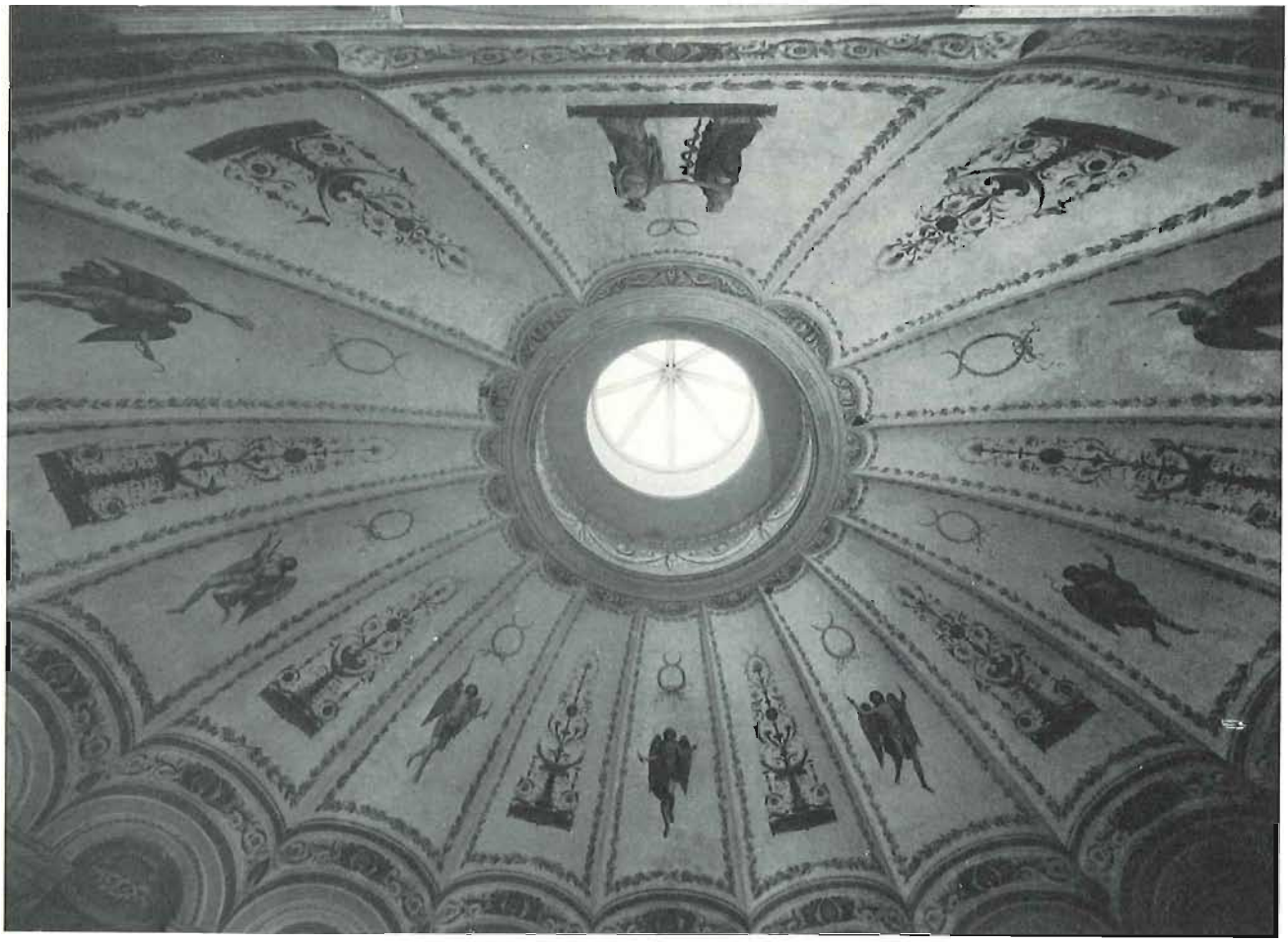
L'impegno dell'Association Européenne des Enseignants — teso all'avvio di una dimensione europea nell'università (finora un tale lavoro era stato operato dall'AEDE solo a livello d'insegnamento primario e secondario) — si è proposto così di offrire all'Ateneo bolognese l'occasione per riacquisire, alle soglie del 2000, quel ruolo «motore» che aveva assunto per la prima volta nei primi secoli del nostro millennio.

Il seme che l'AEDE è riuscita a gettare a Bologna, non potrà non dare i suoi frutti, ed il terreno appare favorevole per una tale crescita, se si tiene presente quanto lo stesso Rettore dell'Ateneo bolognese, in un recente convegno, ha affermato in materia: «Nell'anno del nono centenario dovrà essere stretto simbolicamente un grande patto non solo di fraternità e solidarietà, ma di effettiva ed operativa unità fra le più antiche università d'Europa, ciascuna in ideale rappresentanza delle culture e delle tradizioni storiche, variegate, ma convergenti, dei rispettivi Paesi. Solo — in tal caso — l'università europea potrà porsi come uno dei momenti forti di sollecitazione e di stimolo del processo di costruzione dell'unità del vecchio continente, che è condizione della sua sopravvivenza e al tempo stesso del suo sviluppo».

Perché l'iniziativa non risultasse circoscritta solo a riunioni di alcuni esperti, ma potesse essere fatta conoscere ai gruppi locali dell'AEDE operanti in Emilia nell'impostazione e nello sviluppo dei suoi lavori, è stato programmato anche l'inserimento — nel corso delle riunioni — di un incrontro-dibattito fra i membri dell'équipe, i docenti dell'AEDE locale e i rappresentanti regionali delle altre componenti della «forza» federalista.

La seduta, svoltasi presso la prestigiosa sala Carducci dell'Università, ha registrato una lucida relazione del Presidente internazionale dell'AEDE Pierre Vanbergen (già presente nell'équipe in qualità di esperto) sulla «dimensione europea dell'educazione e dell'insegnamento» nella scuola di ogni ordine e grado. Lo stato dei lavori dell'équipe, esposto con chiarezza dal coordinatore Henri Novailhat, è stato seguito da un approfondito dibattito. Per l'Ateneo è intervenuto il prof. Luigi Heilmann, sottolinendo il fatto che l'università debba aprirsi al futuro, pur nel rispetto del proprio passato.

Nuove sedute, organizzate presso le sedi di altre università europee, consentiranno l'ulteriore sviluppo del lavoro, che dovrà completarsi — secondo quanto predisposto — nell'estate prossima. L'atteso ultimato «dossier» costituirà pertanto uno strumento utilizzabile dai docenti universitari, che — proprio nella consapevolezza di un'attività professionale svolta alla luce di una dimensione europea — vorranno essere «soggetti» di quel processo di «unità nella diversità» il quale — passando per l'esperienza europea — conduce a quella mondiale. E l'università contribuirà alla realizzazione di questo processo con il suo ruolo portante e responsabile.



Il soffitto dell'Aula di Anatomia (scuola dell'Appiani, fine sec. XVIII)

Prossimi corsi internazionali

Come negli anni precedenti, il British Council promuove ed organizza dei corsi di notevole interesse culturale. Per il 1988 ne segnaliamo alcuni che trattano vari temi relativi all'istruzione superiore.

La gestione finanziaria nell'istruzione superiore (corso 847); Bath, 10-22 luglio 1988

Il seminario prenderà in esame le tecniche, la gestione e la distribuzione dei fondi nell'ambito universitario. Si rivolge al personale docente e amministrativo degli atenei, oltre a quelle istituzioni di istruzione superiore che hanno parte attiva nella gestione finanziaria universitaria.

Tecnologia dell'informazione per l'amministrazione universitaria (corso 834); Belfast, 17-26 luglio 1988

Questo corso si propone di far comprendere pienamente agli amministratori universitari il loro ruolo nella preparazione dei sistemi dei computers in modo da renderne l'utilizzo più razionale e produttivo possibile.

Le pubbliche relazioni nel campo dell'istruzione superiore (corso 861); Edimburgo, 4-14 settembre 1988

Il corso — basato su quello che ottenne grande successo nel 1986 — intende fare il punto sulla situazione delle pubbliche relazioni nell'ambito dell'istruzione superiore, esaminando le tecniche e le esigenze di relazioni sia interne che esterne degli atenei. L'immagine appropriata fa sì che i messaggi universitari raggiungano il pubblico giusto e riescano a sensibilizzare i governi.

Amministrazione universitaria — la nuova frontiera: un seminario internazionale (corso 862); Swansea, 11-23 settembre 1988

L'obiettivo del seminario è quello di analizzare l'impatto sull'amministrazione dei mutamenti che avvengono all'interno e all'esterno degli atenei, e lo sviluppo di strutture adeguate nel campo della gestione amministrativa.

Per ulteriori informazioni rivolgersi alle sedi nazionali del British Council. Per l'Italia: Via Quattro Fontane, 20 - 00184 Roma - Tel. (06) 4756641.

DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA
30 ottobre 1987, n. 582
Modificazione all'ordinamento didattico universitario relativamente al corso di laurea in conservazione dei beni culturali.

IL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA

Visto il testo unico delle leggi sull'istruzione superiore, approvato con regio decreto 31 agosto 1933, n. 1592;

Visto il regio decreto-legge 20 giugno 1935, n. 1071, modifiche ed aggiornamento al testo unico delle leggi sull'istruzione superiore, convertito nella legge 2 gennaio 1936, n. 73;

Visto il regio decreto 30 settembre 1938, n. 1652 - Disposizioni sull'ordinamento didattico universitario, e successive modificazioni;

Vista la legge 3 aprile 1979, n. 122 - Realizzazione della Seconda Università di Roma e istituzione delle Università statali della Tuscia e di Cassino, ed in particolare l'art. 9 che prevede tra i corsi di laurea dell'Università della Tuscia anche il Corso di laurea in Conservazione dei beni culturali;

Vista la richiesta delle autorità accademiche dell'Università della Tuscia di istituzione della Facoltà di Conservazione dei beni culturali con il Corso di laurea in Conservazione dei beni culturali;

Udito il parere del Consiglio Universitario Nazionale;

Sulla proposta del ministro della Pubblica Istruzione;

DECRETA:

Articolo unico

La tabella II, annessa al regio decreto 30 settembre 1938, n. 1652, di cui alle premesse, è integrata nel senso che è aggiunta la Facoltà di Conservazione dei beni culturali con il Corso di laurea in Conservazione dei beni culturali.

Il presente decreto, munito del sigillo dello Stato, sarà inserito nella Raccolta ufficiale degli atti normativi della Repubblica italiana. È fatto obbligo a chiunque spetti di osservarlo e di farlo osservare.

Dato a Roma, addì 30 ottobre 1987

COSSIGA
GALLONI, *ministro della Pubblica Istruzione*

Visto, il Guardasigilli: VASSALLI
Registrato alla Corte dei conti, addì 1° marzo 1988
Registro n. 13 Istruzione, foglio n. 96

LEGGE 16 marzo 1988, n. 90
Concessione di un contributo triennale all'UNESCO per le spese di funzionamento dell'Ufficio UNESCO con sede a Venezia.

La Camera dei deputati ed il Senato della Repubblica hanno approvato;

IL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA

PROMULGA

la seguente legge:

Art. 1

1. È autorizzata la concessione all'UNESCO di un contributo straordinario di lire 72 milioni per l'anno 1988 e di lire 90 milioni per ciascuno degli anni 1989 e 1990 per le spese di funzionamento del suo Ufficio con sede a Venezia.

Art. 2

1. All'onere derivante dall'applicazione della presente legge, pari a lire 72 milioni per l'anno 1988 e a lire 90 milioni per ciascuno degli anni 1989 e 1990, si provvede mediante corrispondente riduzione dello stanziamento iscritto, ai fini del bilancio triennale 1988-1990, al capitolo 6856 dello stato di previsione del Ministero del tesoro per l'anno finanziario 1988, all'uopo parzialmente utilizzando l'accantonamento predisposto per «Ratifica ed esecuzione di accordi internazionali ed interventi diversi».

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

Art. 3

1. La presente legge entra in vigore il giorno successivo a quello della sua pubblicazione nella *Gazzetta Ufficiale*.

La presente legge, munita del sigillo dello Stato, sarà inserita nella Raccolta ufficiale degli atti normativi della Repubblica italiana. È fatto obbligo a chiunque spetti di osservarla e di farla osservare come legge dello Stato.

Data a Roma, addì 16 marzo 1988

COSSIGA
GORIA, *Presidente del Consiglio dei Ministri*
ANDREOTTI, *ministro degli Affari esteri*

Visto, il Guardasigilli: VASSALLI

MODIFICAZIONI AGLI STATUTI DI ISTITUZIONI UNIVERSITARIE

G.U. del 9 marzo
DPR del 22 ottobre 1987
Modificazioni allo statuto dell'Università degli Studi di Napoli
Norme generali comuni a tutte le scuole di specializzazione

* * *

G.U. dell'11 marzo
DPR del 22 ottobre 1987
Modificazioni allo statuto dell'Università degli Studi di Modena
Norme generali comuni a tutte le scuole di specializzazione

* * *

G.U. del 24 marzo
DPR del 27 luglio 1987
Modificazioni allo statuto dell'Università degli Studi di Verona
Nuovo ordinamento della Facoltà di Medicina e Chirurgia

* * *

G.U. del 5 aprile
DPR del 18 luglio 1987
Modificazioni allo statuto dell'Università degli Studi di Firenze
Articolazione del Corso di laurea in Scienze forestali negli indirizzi «tecnico-colturale» e «gestione dell'ambiente e conservazione del suolo»

* * *

G.U. del 5 aprile
DPR dell'8 luglio 1987
Modificazioni allo statuto dell'Istituto di Lingue e Letterature straniere di Bergamo
Istituzione della Facoltà di Economia e Commercio alla quale afferisce il Corso di laurea in Economia e Commercio funzionante presso l'Istituto stesso

* * *

G.U. dell'8 aprile
DPR del 22 ottobre 1987
Modificazioni allo statuto dell'Università degli Studi di Pavia
Riordinamento della Scuola di specializzazione in Scienza dell'alimentazione

* * *

G.U. del 15 aprile
DPR del 27 luglio 1987
Modificazioni allo statuto dell'Università degli Studi di Salerno
Istituzione del Corso di laurea in Chimica nell'ambito della Facoltà di Scienze matematiche, fisiche e naturali

* * *

G.U. del 2 maggio
DPR del 18 luglio 1987
Modificazioni allo statuto dell'Università degli Studi «G. D'Annunzio» di Chieti
Nuovo ordinamento della Facoltà di Medicina e Chirurgia

* * *

G.U. del 2 maggio
DPR del 27 luglio 1987
Modificazioni allo statuto dell'Università degli Studi di Trieste
Nuovo ordinamento della Facoltà di Medicina e Chirurgia

* * *

G.U. del 5 maggio
DPR del 30 ottobre 1987
Modificazioni allo statuto dell'Università degli Studi di Milano
Istituzione della Scuola di specializzazione in Sintesi chimica

Le torri medievali dell'Università

LIBRI

Higher Education and Research
European Center for Higher Education (CEPES)
Unesco, Bucarest 1986

La ricerca universitaria nel contesto nazionale ed internazionale
a cura di Piero A. Milani
Logos International, Pavia 1987

La ricerca scientifica nel Mezzogiorno. Un'ipotesi di mappa
Collana «Ricerca scientifica»
Formez, Roma 1986

Una «zoomata» sulla ricerca: non è improprio ricorrere a questa metafora cinematografica per descrivere l'impressione che si prova affrontando in successione le tre pubblicazioni prese in esame.

La prima di esse raccoglie i resoconti dei lavori del simposio «Higher Education, Research and Human Problems» tenutosi ad Amburgo nel febbraio 1985 per iniziativa del CEPES, del Scientific Cooperation Bureau for Europe, in collaborazione con la commissione tedesca dell'UNESCO, e della successiva riunione consultiva svoltasi a Bucarest nell'ottobre dello stesso anno.

L'argomento è stato affrontato dai vari relatori in una prospettiva necessariamente generale, ma non sono mancati gli spunti di interesse. Primo fra tutti la possibilità di considerare l'Europa in una dimensione unitaria, superando sul piano pratico la scissione tra Est e Ovest, pur con tutte le diversità di impostazione che anche nel campo della ricerca la molteplicità dei sistemi politici comporta. I paesi di cui, consultando questi atti, si possono ottenere notizie di prima mano sull'organizzazione della ricerca intra ed extrauniversitaria sono la Germania Federale, la Germania Democratica e altre nazioni abitualmente considerate periferiche, come la Finlandia, la Norvegia e la Turchia. Successivamente il simposio si è suddiviso in due gruppi di lavoro; il primo ha affrontato i problemi di pianificazione, gestione e finanziamento della ricerca scientifica, in connessione con le priorità da stabilirsi e con la necessità di armonizzare e coordinare le varie componenti interessate; il secondo si è concentrato sullo status del ricercatore, sulla sua formazione scientifica ed etica, sulla connessione tra le attività di didattica e di ricerca.

Tra le conclusioni emerse, la necessità di prevedere particolari incentivi per la ricerca avanzata e di non discriminare le piccole unità di ricerca, spesso molto creative e flessibili; l'opportunità di integrare e coordinare la ricerca svolta all'interno e all'esterno dell'università, anche in vista di una maggiore apertura di questa alle esigenze sociali; l'importanza, per ogni docente, di continuare a dedicare alla ricerca una parte delle proprie attività.

Particolare attenzione, poi, è stata rivolta al problema dell'autonomia della ricerca di fronte al potere politico: se da una parte è fondamentale che le decisioni sugli obiettivi di ricerca debbano provenire dagli scienziati, d'altra parte essi devono compiere uno sforzo di espressione e di comprensione per farsi capire dai politici ed essere sensibili alle esigenze sociali. Infine è stata avvertita l'esigenza di sviluppare ulteriormente la cooperazione internazionale favorendo la mobilità dei ricercatori.

Concentrandoci ora sulla situazione italiana, esaminiamo gli atti del IV Convegno sulla ricerca scientifica * che il Ministero della pubblica istruzione promuove biennalmente, affidandone l'organizzazione a un ateneo (in questo caso Pavia) e al Comitato Nazionale Universitario. Il livello del Convegno del 1986 è stato senz'altro elevato, non solo per la presenza di filosofi (Popper) e di scienziati (Bruno Coppi del MIT) di fama internazionale. Basti pensare che uno degli argomenti che ha trovato il consenso dei presenti, vale a dire la necessità di un maggior coordinamento della ricerca tramite l'accorpamento di tutte le competenze in un solo ministero, è stata recepita a livello politico e porterà prevedibilmente alla creazione del Ministero per l'università e la ricerca scientifica.

Per il resto le relazioni alle quattro sessioni, dedicate rispettivamente a «Politica e coordinamento della ricerca scientifica in Italia», «Risorse umane e supporti tecnologici nella ricerca universitaria», «L'incentivazione della ricerca scientifica: *regulation* e *deregulation*» e la «La cooperazione internazionale nella ricerca e formazione scientifica» hanno brillato più per la perspicuità dell'analisi che per le terapie proposte.

Le lamentele e le critiche non si sono appuntate tanto sulla carenza di fondi — sebbene gli attuali meccanismi favoriscano dei finanziamenti «a pioggia» poco produttivi — quanto sulla quantità di pastoie burocratiche e di controlli preventivi che rendono più arduo l'accesso ad essi. Quindi, vento di *deregulation* anche nell'università italiana, pur se si tratta di un problema di più ampie dimensioni, che investe tutta la pubblica amministrazione.

L'altro punto critico individuato riguarda il fattore umano: l'avvio del dottorato di ricerca non ha scongiurato il processo di senescenza dei ricercatori italiani. Urge invece un cambio di mentalità che consenta l'accesso alla ricerca delle giovani leve più valide: per rispondere alle sfide degli anni futuri il nostro Paese deve duplicare il numero di persone dedite alla ricerca. L'aumento in termini assoluti più massiccio è da favorire soprattutto per il

* Per la cronaca del Convegno cfr. Addamiano, S., *Lo stato della ricerca*, in «Universitas» n. 21, pp. 70-2.

personale tecnico, che in Italia è gravemente carente rispetto agli altri paesi, per le scarse o nulle prospettive di carriera che vengono offerte.

La pubblicazione del FORMEZ non ha all'origine un Convegno, ma una ricerca commissionata dall'Ente suddetto all'IRPEOS e conclusasi nel 1984. Purtroppo i lunghi tempi di elaborazione (i dati rilevati più recenti si riferiscono al 1981), ne fanno uno strumento di consultazione non più aggiornato. Mantiene interesse invece dal punto di vista metodologico, come anche il sottotitolo (*Un'ipotesi di mappa*) evidenzia.

I dati sono presentati in una forma sufficientemente disaggregata per fornire un quadro particolareggiato dello stato della ricerca nel Sud. Oltre alle suddivisioni territoriali, gli altri parametri considerati sono il numero di ricercatori, l'entità dei finanziamenti e le aree di tematiche di ricerca, unificate in sette campi. Il tutto viene considerato prima in relazione al sistema universitario, poi ai centri di ricerca del CNR e infine alle strutture consortili del Progetto Speciale n. 35 della Cassa per il Mezzogiorno, che si propone di promuovere ricerche nei settori idrico, agricolo e industriale provvedendo anche alla formazione dei ricercatori.

La ricerca giunge a suggerire l'esigenza di creare dei poli scientificamente attrezzati e dei centri di eccellenza, vale a dire la valorizzazione delle attività di ricerca già esistenti sul territorio e della vocazione specifica di ogni ambiente per determinate aree tematiche.

Roberto Peccenini

Il Portico Teologico (arch. L. Pollack, sec. XVIII)

History of universities
a cura di Peter Denley
Vol. VI, 1986-87, Oxford University Press, 127 pp.

Il presente volume è dedicato all'università e allo studente dell'età medievale, ai corsi di studi allora esistenti ed ai contenuti del sapere. Questi temi sono considerati sia attraverso la moderna prospettiva critica, sia dal punto di vista di coloro che vi sono coinvolti.

Per quanto riguarda i contenuti del sapere, Reuven Avi Yonah ha messo in evidenza (attraverso un'indagine condotta, avvalendosi anche dell'aiuto del computer, sul Master parigino di Teologia) la forte richiesta di preparazione da parte degli studenti: i migliori di loro che non si ritenevano soddisfatti della qualità di un ateneo, tendevano ad abbandonarlo a favore di uno più conforme alle loro esigenze.

K.S.B. Keats-Rohan ha invece analizzato il *Metalogicon* di Giovanni di Salisbury, un testo fortemente critico sull'istruzione del XII secolo.

Fra i vari articoli — tutti di grande interesse — spicca quello di Notker Hammerstein su Heidelberg, nel quale l'Autore traccia un quadro dei destini delle università, indagando la considerazione di cui esse — attraverso i secoli — hanno goduto e le sue conseguenze.

Questo volume offre una panoramica molto varia ed interessante dell'università medievale; si è portati a pensare che i problemi affrontati da un punto di vista generale, spesso non sono molto diversi da quelli di oggi... Il quadro di una università di volta in volta potente amica o nemica delle strutture statali (papali e non) non ci porta infatti così lontano da noi.

Il rigore delle metodologie d'indagine con cui gli autori hanno condotto le loro ricerche e le loro analisi su questo periodo così complesso della storia dell'università ha garantito anche la serietà di tutto il lavoro.

Giuseppina Prayer

British Higher Education
a cura di Tony Becher
Allen & Unwin, 208 pp.

Questo lavoro è strutturato in diversi contributi incentrati su argomenti legati al problema dell'istruzione superiore in Inghilterra, quali il contesto politico, i controlli centrali, il management istituzionale nei due settori, il personale, i curricula, l'insegnamento e l'apprendimento. Qualche breve accenno è dedicato alla ricerca.

Un capitolo interessante è quello dedicato da Jones e George Kilcoh al management nella istituzione del Settore pubblico: è un'analisi rigorosa sulla distribuzione del potere all'interno dei politecnici e le pressioni manageriali che questo comporta.

A parte ciò, il libro manifesta alcune lacune, non considerando, per esempio, il corpo studentesco e tutto ciò che in qualche modo lo riguarda (composizione, classe sociale, aspirazioni, etc.), come nessuna analisi è dedicata agli studenti stranieri, ai ricercatori, alla politica della ricerca.

La parziale incompletezza di questo lavoro penalizza il risultato finale del libro che, a volte, oltre ad essere poco chiaro per i lettori, è anche poco convincente.

G.P.

The academic profession: national disciplinary and institutional settings
a cura di Burton R. Clark
University of California Press, 398 pp.

Burton R. Clark e i suoi collaboratori hanno condotto una indagine storico-comparativa sul sistema accademico di quattro nazioni: Stati Uniti, Inghilterra, Francia e Repubblica Federale Tedesca.

G. Neave e G. Rhoades — che nel volume hanno curato l'analisi delle strutture accademiche europee — hanno teso subito a sfatare la concezione che la moderna professione accademica europea e quella dei Paesi anglosassoni abbiano una radice comune nell'Università medievale di Parigi. In realtà, come sottolineano i due autori, sussistono profonde differenze tra il modello continentale e quello inglese e americano.

Nel continente, per esempio, il potere e l'autorità sono concentrati nelle mani dei professori titolari, poiché la struttura universitaria è organizzata secondo un sistema piramidale. Invece in Inghilterra e in America è l'università a designare il corpo docente: in Inghilterra l'incarico è tutelato dagli attuali statuti, mentre negli Stati Uniti esso ha poco valore legale. In quest'ultimo Paese, inoltre, il sistema accademico è più «democratico», poiché si basa sul sistema dei dipartimenti e su una relativa uguaglianza dei gradi del corpo accademico. Da ciò è derivata la possibilità di maggiori innovazioni, sia negli ordinamenti interdisciplinari che nei curricula. L'Inghilterra, quindi, si trova a mezza strada tra il sistema più «liberale» americano e quello più «gerarchico» europeo.

Ad integrare questo quadro contribuisce anche l'analisi, condotta sempre da Neave e Rhoades, degli avvenimenti degli anni Sessanta, con le conseguenze che le agitazioni studentesche hanno avuto sul sistema universitario (per esempio la riduzione del monopolio del potere dei professori).

Oggi la pressione esercitata sulla ricerca applicata e sulle relazioni fra istruzione post-secondaria e occupazione da parte dei governi e delle forze politiche, ha reso meno marcata l'autonomia dell'istruzione superiore, ed ha in qualche modo compromesso l'ethos della professione accademica. Per quest'ultimo problema, gli autori riportano l'esempio dei politecnico inglese e del *Gesanthochschulen* della Germania Federale, rappresentative di nuove istituzioni che hanno mutato il ruolo tradizionale del docente. Gli Stati Uniti stanno percorrendo più o meno la stessa strada.

Le discipline accademiche hanno il loro peso, poiché spesso i professori tendono ad identificarsi con esse piuttosto che a vederle criticamente e dinamicamente inserite in un'istituzione. Negli Stati Uniti, invece, si è cercato di considerare anche e soprattutto l'ambiente sociale nel quale l'università è inserita, puntando sull'introduzione di nuove discipline che tengano d'occhio anche il mercato del lavoro.

Lungi dall'esaurire gli argomenti attinenti alla professione docente, questo lavoro costituisce un interessante approccio alle problematiche relative all'università. Condotta con rigore e chiarezza, l'indagine che gli autori hanno effettuato dà un quadro generale piuttosto interessante e corretto di quella che è la situazione odierna.

G.P.

La dimensione europea dell'informazione universitaria/University news in a european perspective
Universitas Quaderni n. 5, Roma 1988, Lire 18.000

Una rilevante «voglia d'Europa» sta pervadendo tutte le istituzioni, oltre ad aver contagiato le attività più propriamente economiche; a questo interessante fenomeno non si sottrae l'università che — anche in Italia — sta rispondendo con crescente vigore alle sollecitazioni dei Programmi comunitari di cooperazione come ERASMUS e COMETT.

Un esempio di ciò è rappresentato dal successo che ha ottenuto il primo Seminario delle riviste europee di informazione universitaria tenutosi a Viterbo nel novembre del 1987 per iniziativa di *Universitas*. Di questo Seminario il Quaderno raccoglie gli atti, in versione italiana e inglese per facilitarne l'accesso a un pubblico internazionale.

Fatta eccezione per il Rettore della Università ospitante, Gian Tommaso Scarascia Mugnozza, e per l'ex Rettore di Amsterdam, Jan Sperna Weiland, che ha tratto le conclusioni del Seminario, i protagonisti di cui troviamo le relazioni nel Quaderno non sono propriamente operatori dell'università: Umberto Farri, Segretario generale dell'ICU; Pier Giovanni Palla, Direttore di *Universitas*; Dumitru Chitoran, dell'Unesco/CEPES (Centre Européen pour l'Enseignement Supérieur); Andris Barblan, Segretario generale della Conferenza Europea dei Rettori, e Roger Osborn-King, Direttore della Carfax Publishing Company. Sono uomini di cui l'università europea ha assoluto bisogno per rispondere alle domande che oggi le vengono fatte dal mondo della produzione, da ambienti economici e politici, dall'avanzare della tecnologia e dall'interconnessione tra ricerca pura ed applicata. Se l'università vuole avere un senso, ricoprire un ruolo di guida culturale come tutti gli intellettuali avveduti si augurano, è necessario che avvii attività di cooperazione su scala mondiale, che comunichi con altre realtà, che curi la sua immagine, che raccolga e trasmetta notizie. Da qui l'importanza crescente che gli organi di informazione specializzata per l'università vanno assumendo, e delle persone che ne stanno a capo.

La relazione di U. Farri sottolinea soprattutto il ruolo della informazione nella cooperazione universitaria internazionale, mentre P.G. Palla si è soffermato sulla dimensione europea del problema. D. Chitoran ha compiuto uno studio approfondito sulla situazione e diffusione in Europa delle riviste e dei periodici dedicati all'università. Tracciando anche un excursus storico, A. Barblan ha lanciato l'idea della cooperazione fra le testate di varia nazionalità: una sorta di rete europea di riviste universitarie, in appoggio all'Europa dei cittadini. P. Osborn-King tratta il tema essenzialmente da editore, e compie un'analisi tecnico-economica dei problemi collegati con questo particolare genere di stampa. Infine, Sperna Weiland, raccogliendo i risultati dei gruppi di lavoro in cui si è articolato il Seminario, formula alcune raccomandazioni pratiche, fra cui segnaliamo quella di informarsi preliminarmente sui propri programmi editoriali, e quella di raccogliere in un annuario i migliori articoli pubblicati sulle riviste della rete.

Chiude il volume un interessantissimo repertorio delle riviste universitarie pubblicate ad oggi in tutto il mondo, completo di tutti i dati utili ad identificarne l'editore, i principali redattori, l'organizzazione editoriale, la struttura e i contenuti; uno strumento prezioso per chiunque si occupi di fenomeni collegati alla istituzione universitatia.

Lorenzo Revojera

Guida all'istruzione superiore
Ministero della Pubblica Istruzione
Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Roma, 1987, 168 pagg. s.i.p.

Con i problemi universitari capita come con un torrente alpino; passate le burrasche, l'acqua tornata limpida permette di vedere di nuovo il fondo, e con esso le striature delle rocce, la sabbia che brilla e magari anche qualche trota luccicante. Fra queste componenti immancabili che puntualmente riaffiorano c'è anche l'eterno, intramontabile problema dell'orientamento universitario; da qualche anno non c'è disegno di legge sulla università, non c'è rapporto CENSIS sulla situazione dell'istruzione superiore, non c'è convegno sul diritto allo studio che non analizzi questo tema e non lo ponga fra le esigenze più sentite da studenti e famiglie.

Agli ancora troppo pochi operatori del settore e ai relativi uffici, nonché ai presidi di scuola secondaria superiore e ai provveditorati agli studi apparirà quindi come motivo di conforto la comparsa di questa «Guida» la cui pubblicazione da parte dell'Ufficio Studi e della Direzione Generale Istruzione Universitaria del Ministero della pubblica istruzione manifesta la nuova attenzione con cui anche ai vertici viene visto l'orientamento universitario, almeno nella fase di scelta della facoltà.

Già il ministro Falcucci aveva fatto diffondere nel 1986 nelle scuole secondarie superiori una «Guida» analoga in veste sperimentale; con il ministro Galloni l'iniziativa viene ripresa in una veste più curata e con l'autorevole sigillo del Poligrafico. Come nella prima stesura anche questo volume è stato curato dalla Fondazione Rui, non nuova a imprese di questo genere.

La prefazione del Ministro e l'avvertenza iniziale ci informano che il volume viene inviato — in 40.000 copie — appunto agli allievi delle

superiori che si trovano alle soglie dell'università; la guida sarà anche in vendita presso il Poligrafico (piazza Verdi, Roma).

Con nitidezza e concisione sono elencate le sedi univetsitarie, le facoltà, i corsi di laurea con la durata e l'ordinamento degli studi; le scuole dirette a fini speciali, i diplomi universitari, gli studi post-laurea e le sedi degli ISEF con i loro ordinamenti. Chiudono il volume un capitolo dedicato alla istruzione attistica, uno sul diritto allo studio e l'elenco dei servizi di orientamento universitario per chi vuole saperne di più. Non resta che augurarsi una vasta diffusione e un ampio uso del volume, che — per continuare ad essere utile — dovrebbe venire ripubblicato regolarmente in veste aggiornata almeno ogni due anni.

R.R.

Sistemi scolastici e politiche educative
di Antonio Giunta La Spada
La Nuova Italia Scientifica, Roma 1987, pp. 178, L. 22.000

Sull'onda dei dibattiti aperti da organizzazioni internazionali quali l'OCSE, il Consiglio d'Europa e l'UNESCO, si va riscoprendo con sempre maggiore frequenza l'importanza dell'analisi comparativa dei sistemi scolastici svolta da un punto di vista più qualitativo che quantitativo, come tanto spesso si è fatto negli ultimi venti anni nella fase di espansione dell'utenza che ha caratterizzato in tale periodo i paesi avanzati.

Attualmente, quello che più interessa ai ricercatori ed agli operatori scolastici è di misurare, per quanto possibile, l'efficacia e l'efficienza dei sistemi educativi in rapporto ad una situazione socialmente sempre più articolata e caratterizzata da problemi ed aspetti ancora sconosciuti quando — all'inizio degli anni Settanta — l'UNESCO pubblicò l'affascinante analisi *Apprendre à être*.

Oggi il non certamente ampio panorama della pubblicistica italiana in materia di analisi comparata dei sistemi educativi si arricchisce di un volume di grande interesse qual è quello di Antonio Giunta La Spada sui sistemi scolastici e le politiche educative. L'analisi si caratterizza per la sua acutezza e lucidità e per l'ampia mole di informazioni, tutte e sempre puntuali, sui sistemi educativi di paesi interessati sotto vari aspetti sia dal punto di vista socio-economico che da quello politico. L'autore affronta i nodi critici del dibattito in corso sulla qualità dell'istruzione maturato tra e all'interno dei paesi industrializzati dell'Occidente.

Nella premessa viene evidenziato come l'attuale processo di ripensamento sul tuolo e la qualità della scuola sia comune a tutti i paesi ad economia avanzata, a prescindere dai diversi modelli istituzionali e dalla peculiarità delle tradizioni storiche e culturali.

Per ovviare ai limiti di astrattezza propri delle analisi comparate, l'itinerario proposto privilegia la distinzione tra l'esame dei problemi e l'analisi delle risposte istituzionali.

Nella prima parte si parla delle nuove sfide poste dall'educazione nella società moderna: l'evoluzione strutturale dell'economia, l'eguaglianza delle opportunità educative, le nuove tecnologie dell'informazione, l'educazione multiculturale. Le singole problematiche sono trattate con riferimento concreto alle misure di politica educativa adottate nei diversi contesti nazionali.

Un apposito capitolo è dedicato all'analisi dei fattori evolutivi dell'educazione nei paesi industriali, integrata — soprattutto per quanto riguarda l'aspetto spesa — da tabelle e dati statistici.

La prima patte offre un quadro problematico delle grandi mutazioni intervenute dentro e fuori il sistema educativo formale, con riferimento anche alla situazione italiana, laddove la disponibilità di una documentazione organica consentiva spunti comparativi.

Nella seconda parte sono descritti — e corredati da grafici — i sistemi scolastici dei paesi europei ed extraeuropei più significativi. Anche qui, dovendosi necessariamente operare una scelta, l'autore focalizza l'attenzione su due aspetti: l'esame delle strutture istituzionali di governo da un lato, e dell'assetto complessivo dell'ordinamento scolastico dall'altro. Non mancano, inoltre, interessanti interpretazioni personali su alcuni aspetti peculiari delle varie realtà nazionali, pur prevalendo l'aspetto informativo. Per la metodologia utilizzata nell'approccio ai vari argomenti l'analisi di Giunta La Spada si può senz'altro considerare uno strumento indispensabile per tutti coloro che, a livelli diversi, si occupano delle problematiche inerenti ai sistemi scolastici. È opportuno però aggiungere che il taglio e la qualità dei contenuti offrono la possibilità di una lettura interessante anche per i non addetti ai lavori.

Roberto De Antoniis

Università e nuove tecnologie educative
a cura di Maria Amata Garito
CATTID Università di Roma «La Sapienza» - ERI, Torino 1987, pp. 97, L. 12.000

È noto come nel nostro Paese non esista ancora, a differenza di altri, soprattutto anglosassoni, una tradizione nell'insegnamento a distanza. Poche sono state le risorse investite in questo settore, molte le discussioni e i dibattiti sulle strategie per promuovere tali programmi.

Il volumetto che stiamo esaminando, che riproduce le relazioni presentate a un convegno del settembre 1985 ed offre un resoconto delle attività realizzate dal CATTID (Centro per le Applicazioni della Televisione e delle Tecniche di Istruzione a Distanza) aggiornato al marzo 1987, si inserisce solo parzialmente in questo dibattito. Infatti gli interventi ampliano il discorso a tutte le cosiddette tecnologie educative, non limitandosi alle tecniche dell'insegnamento a distanza. Inoltre, ciò che è più importante, non si limitano alla fase progettuale o propositiva, ma consentono di informarsi su quanto (poco purtroppo) si è fatto per dotarsi di nuovi strumenti che affiancassero e integrassero la didattica tradizionale. La parte più interessante è infatti quella in cui il Direttore del CATTID, Maria Amata Garito illustra le realizzazioni del Centro: aule didattiche multimediali, sale-laboratorio di *personal computers*, videoteca, seminari e corsi di formazione, produzione di film storici e scientifici, attività di ricerca. Gli altri interventi, a parte quelli introduttivi del ministro della Pubblica Istruzione e del Rettore allora in carica, consentono un approccio al problema da diversi lati, in quanto sono dovuti a esperti di diversa formazione, per la maggior parte pedagogisti (Mauro Laeng, Benedetto Vertecchi, Aldo Visalberghi), ma anche specialisti di informatica (Paolo Ercoli).

Il Presidente del CATTID, Vincenzo Carunchio ha da parte sua illustrato le strategie di fondo e la struttura organizzativa del Centro, lamentando come le carenze di organico del personale tecnico limitino di fatto lo sviluppo dei programmi. Uno spunto trattato in diverse relazioni risulta di patticolare attualità in quanto rientra nelle rivendicazioni sindacali della categoria. Si tratta del problema della formazione in servizio degli insegnanti e del loro aggiornamento professionale, di cui l'università dovrebbe farsi carico e che proprio attraverso un uso più esteso delle tecniche di insegnamento a distanza può essere avviato a soluzione.

R.P.

Università e impresa. Quale cooperazione per il sistema Italia
Atti della Giornata di studio del 6 marzo 1987 al Collegio universitario «Torrescalla» di Milano Fondazione Rui, «Documenti di lavoro» 36/1987

La Bocconi e il Politecnico di Milano sono due tangibili esempi dell'interazione impresa-università: nulla di meglio quindi che un collegio universitario situato a poca distanza da queste istituzioni come sede di un convegno su tale tema. Abbiamo volutamente parlato di interazione piuttosto che di cooperazione perché, tranne queste e poche altre lodevoli eccezioni, il rapporto tra mondo universitario e mondo imprenditoriale non è mai stato facile. Sull'analisi delle difficoltà esistenti si è incentrata gran parte dei lavori che, peraltro, data la varietà dei relatori intervenuti, hanno spaziato su molteplici temi, non privi di spunti interessanti.

Al tavolo dei conferenzieri si sono avvicendati il Presidente della Regione Lombardia, Guzzetti, il Presidente dell'Unioncamere Bassetti, il Segretario generale della Fondazione Rui, Revojera, Siro Lombardini, Ordinario di economia politica alla Cattolica, Marco Vitale, che insegna Economia aziendale alla Bocconi, Camillo Bussolati, Pro-rettore dell'Università di Brescia, Giuseppe Garofano, Amministratore delegato di Iniziativa Me.ta., Antonio Augenti, Direttore dell'Ufficio Studi e Programmazione del Ministero della pubblica istruzione e Alessandro Penati, della Wharton School di Filadelfia. Come si vede, operatori economici e docenti a confronto per meglio focalizzare ciò che il mondo produttivo chiede e ciò che l'università offre. A dire il vero, è stato un professore, Lombardini, a soffermarsi ad analizzare le richieste del sistema: le attese degli imprenditori, tuttavia, non sono l'unico parametro che determina i bisogni formativi degli studenti ed è quindi necessario che l'università privilegi una formazione culturale integrale e umana e non soltanto tecnica. Un altro esponente del mondo universitario, il prof. Bussolati, si è fatto portavoce di chi lamenta l'esistenza di uno scollamento tra università e mondo industriale che viene avvertito soprattutto in quei settori, come l'ingegneria, in cui è più veloce l'accelerazione tecnologica: anche nella tavola rotonda pomeridiana si è ritornati sull'argomento evidenziando da una parte come il modello a cui si rifà l'università italiana sia ancora quello ottocenteso e dall'altra come le note rigidità burocratico-amministrative, determinando la stragrande maggioranza del budget di un'università, limitino di fatto la possibilità di creare consorzi università-industria e altre strutture collaborative.

Alcune relazioni hanno avuto il merito di riportare esperienze concrete: da quella di Penati, che ha illustrato il modello americano, in cui le tecniche di management sono state trasferite nella gestione dell'università; a quella di Au-

genti, che ha esposto gli obiettivi del programma europeo COMETT, il quale mira a finanziate e promuovere le iniziative di ricerca e collaborazione in cui si crea un raccordo tra mondo imprenditoriale e mondo universitario; per finite all'intervento di Renato Zari, Presidente della Nestlé Italia, che ha illustrato il cosiddetto «Modello Parma»: un esperimento condotto nella Facoltà di Economia e Commercio di un'università di medie dimensioni che ha aperto le porte all'industtia privata consentendo di effettuare degli interventi didattici all'interno dell'ateneo stesso. Da citare infine la relazione di Marco Vitale che ha parlato della formazione economico-manageriale. Il suo intervento ha permesso di superare l'atteggiamento di sterile lamentela cui sopra facevamo cenno, in cui si accusa l'università di non stare al passo con i tempi: insegnare le nuove tecniche è secondario — ha sostenuto Vitale — perché si possono apprendere con facilità, ma l'università adempirà il suo compito se metterà i giovani in condizione di «comprendere l'essenza dell'impresa e i concetti fondamentali del *management* (principi, metodologie, connessioni, curiosità intellettuale, valori, responsabilità, capacità di prendere decisioni)».

Significativa anche la conclusione di Paolo Mazzanti, moderatore della tavola rotonda pomeridiana: egli ha auspicato, tirando le somme del convegno, che, accanto a una revisione normativa, possano sorgere delle figure intermedie tra imprese e università, definibili come «intermediari formativi», un po' come in altri settori esistono gli intermediari finanziari e gli intermediari tecnologici.

R.P.

RIVISTE

Changes in the Student Role
di Ludwig Huber
in «Studies in Higher Education» 2, vol. 12, 1987

In che modo i cambiamenti che hanno caratterizzato la vita degli studenti ed il loro ruolo nella società possono e debbono influire sulla riforma universitaria? Questi cambiamenti si sono realmente verificati e la tradizionale figura dello studente alieno dalla realtà materiale che lo circonda sopravvive ancora?

Nel suo saggio, Ludwig Huber vuole dimostrare che nella società attuale vi è stata un'evoluzione del concetto di «studente» e un conseguente mutamento di ruolo. L'autore spiega questo concetto richiamando un aforisma di Zeller: «Non sono uno studente, sto solo studiando...mentre faccio molte altre cose come lavorare, avere una famiglia...».

L'indagine si svolge nella Germania Federale dove è ancora radicata l'immagine dello studente asceta, ossia colui che vive solo, il più delle volte con mezzi sufficienti, votato interamente allo studio della sua materia: in pratica un individuo che vive fuori dal mondo. Secondo Huber questa immagine stereotipata è ancora oggi cara agli operatori del mondo accademico, agli insegnanti e agli amministratori, ma è una realtà superata da cambiamenti socio-strutturali che hanno tolto all'università quel ruolo accentratore della vita dello studente.

In questo contributo vengono presi in esame alcuni fattori significativi che influenzano in modo determinante le condizioni di studio: il retroterra sociale degli studenti, il sesso, l'età, la famiglia, l'occupazione, le condizioni di alloggio. Ne emergono dati che talvolta possono apparire ovvii, ma che mettono a fuoco le condizioni degli studenti tedeschi.

Ad esempio, risulta che oggi vi è un incremento nel numero di studenti provenienti dalle fasce sociali più basse. È un fenomeno, questo, che investe quasi tutto il mondo, ma Huber ne ha analizzato un aspetto particolare. Il retroterra familiare genera negli studenti determinati costumi culturali che vanno ad influenzare la sua vita universitaria e quella dei suoi compagni. Mentre una volta erano i figli delle classi meno agiate a doversi adattare alla cultura dominante nell'ambiente universitario, oggi si verifica il fenomeno inverso: dal 1952 al 1982, infatti, i ragazzi provenienti da famiglie operaie sono quadruplicati. Si conclude, sulla base di tali osservazioni, che questi cambiamenti hanno influenzato la funzione socializzante dell'università.

Un altro dato di rilievo riguarda l'aumento dell'età media degli studenti, non solo con riferimento agli anziani, ma a livello delle matricole: un quarto di queste ultime hanno già compiuto 22 anni, mentre un terzo di tutti gli studenti afferenti all'istruzione superiore hanno 26 anni, se non li hanno addirittura superati. Per comprendere a fondo questi dati occorre metterli in relazione con gli altri fattori studiati da Hubet come indici di cambiamento. Il 57% degli univetsitari sono sposati o hanno una relazione stabile. Per un terzo si tratta di matricole, mentre la metà ha il compagno o il coniuge che lavora a tempo pieno: tutto ciò influisce sul sistema di vita e sulle condizioni di studio. Si aggiunga poi che del 40% di studenti che lavora durante il periodo delle lezioni, una buona percentuale è occupata stabilmente. Questi ultimi soggetti appartengono proprio a quelle classi sociali inseritesi di recente nel mondo universitario in numero così elevato da rappresentarne la maggioranza.

Un ultimo riferimento riguarda gli alloggi: la maggior parte degli studenti tedeschi vive in appartamenti autonomi rispetto alle famiglie. Molti di essi dividono l'appartamento con i compagni.

I dati finora esposti offrono una nuova immagine dello studente, piuttosto lontana da quella tradizionale. Ma l'università ne è cosciente?

Ludwig Huber con la sua ricerca ha voluto scuotere le acque sabbiose in cui sembra trovarsi l'istituzione accademica, ricordandole che il suo compito non è astrarre lo studente dal quotidiano, ma fornirgli gli strumenti necessari ad affrontare la realtà della vita. Non più «solo» studente, ma «anche» studente o studente part-time, come l'autore stesso suggerisce.

Paola Puoti

Secondo anno di sperimentazione di un servizio di orientamento universitario
di Lucia Boncori
in «Orientamento scolastico e professionale», anno XXVII, n. 4, ottobre-dicembre 1987, pp. 269-301

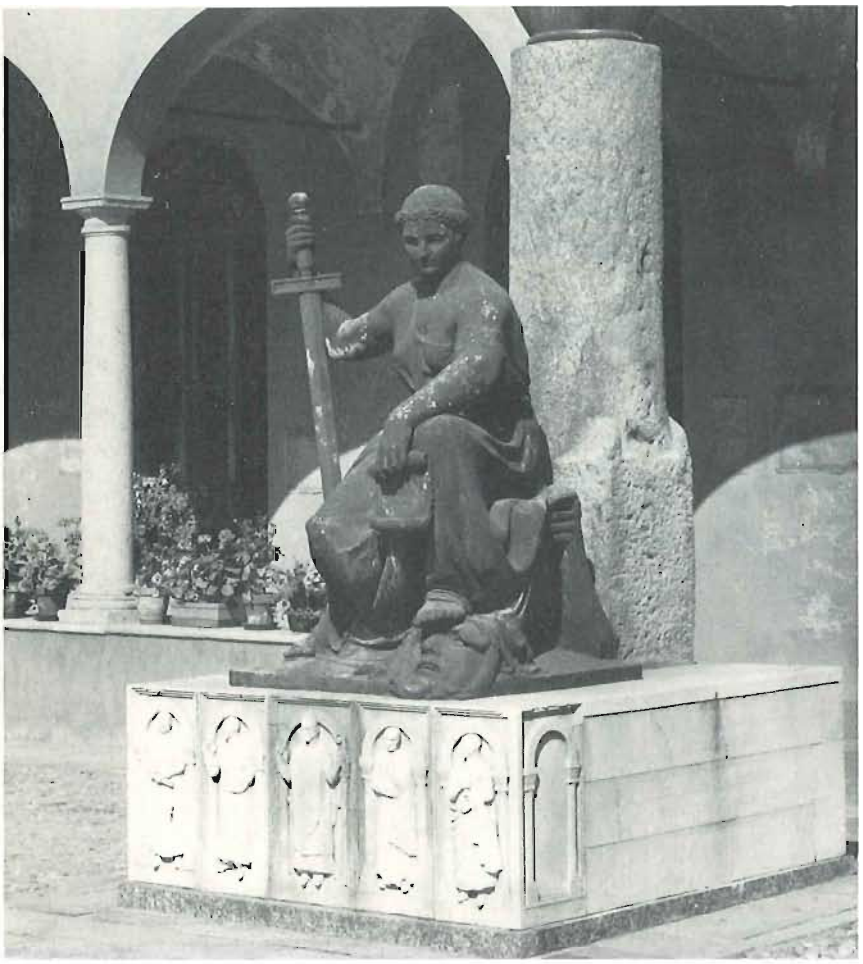
L'indagine svolta da Lucia Boncori, riguardante la messa a punto di una strategia pratica di intervento per l'instaurazione di un efficiente servizio di orientamento universitario, è al suo secondo anno di sperimentazione. Ci si trova di fronte ad una ricerca a carattere esplorativo, come avverte la stessa autrice, articolata in due interventi-indagini. Il primo è stato condotto durante l'a.a. 1984/85; il secondo (del quale ci occupiamo in questa sede) nel corso dell'a.a. 1985/86, e costituisce l'ideale continuazione del precedente. Il fine è quello di individuare la tecnica ottimale di intervento per un efficace servizio di orientamento universitario tenendo conto, per quanto possibile, delle caratteristiche personali e della formazione socio-culturale degli utenti.

Le ipotesi di base della ricerca si rifanno alle richieste provenienti dalle strutture scolastiche e dagli stessi studenti sul problema, naturalmente in funzione di una migliore strutturazione del servizio. A questo proposito si riscontra una maggiore disponibilità ed interesse degli studenti all'intervento; di contro le strutture scolastiche — gli insegnanti in particolare — sembrano meno sensibili al problema.

Le altre ipotesi tendono a verificare la validità ed il possibile miglioramento degli interventi attraverso indagini condotte sulle caratteristiche dei maturandi, che costituiscono i «soggetti» sperimentali della ricerca; sul loro atteggiamento verso la carriera; sulle caratteristiche di chi completa il corso di laurea (individuate sui «campioni-criterio», ovvero sui laureandi) ed infine sull'efficacia dei metodi di intervento.

Come già accennato, sono stati utilizzati due tipi di campioni: da una parte i cosiddetti «soggetti-sperimentali», costituiti da 294 allievi di scuola secondaria superiore nell'area di Roma centro, afferenti al liceo classico e scientifico, all'istituto tecnico femminile, all'istituto magistrale, all'istituto professionale commerciale, all'istituto professionale femminile. Dall'altra sono stati presi in considerazione, quali «campioni-criterio», studenti universitari al termine della loro carriera accademica: 43 del Corso di laurea in Psicologia e 32 appartenenti alla Facoltà di Economia e Commercio dell'Università di Napoli. Il confronto laureandi/maturandi deve servire alla verifica di alcune ipotesi avanzate dall'autrice e dai suoi collaboratori circa le caratteristiche personali predittive della riuscita accademica. Risultano così migliori indicatori del successo accademico alcune caratteristiche «non cognitive» della personalità dei campioni, quali ad esempio gli atteggiamenti di conservatorismo/radicalismo, e di disagio psichico. I maturandi sono più conservatori dei laureandi ed hanno maggiori problemi di disagio psichico (desiderabilità sociale, nevrosi, paranoie).

L'esigenza di tenere presenti nel servizio di orientamento indicatori di «rischio psicologico» per operare a livello di prevenzione, ha caratterizzato la scelta della metodologia usata dalla Boncori per verificare le ipotesi di intervento. Gli strumenti dei quali si è servita l'indagine non hanno avuto un carattere esclusivamente informativo (distribuzione di stampati con caratteristiche sull'università, etc.), ma ci si è preoccupati di prestare attenzione alla personalità dei soggetti ai fini di un intervento individualizzato. A questo scopo sono stati utilizzati test e questionari psicologici, per valutare l'intelligenza in generale e le attitudini intellettuali dei ragazzi; le caratteristiche non cognitive della personalità normale; quelle indicative di disagio psicologico ed infine le caratteristiche dell'atteggiamento verso il proseguimento degli studi (tenuto conto, a quest'ultimo scopo, delle aspirazioni del soggetto e dell'ambiente in cui vive). Sulla base di questi dati sono stati redatti dei rappor-



Il monumento agli antichi maestri

ti psicologici, poi consegnati ai soggetti interessati. Sono state studiate le loro reazioni alla lettura del rapporto e ognuno è stato invitato individualmente a sostenere un colloquio di confronto a carattere generale. In alcuni casi è seguito un colloquio «clinico» durante il quale, nella quasi totalità dei soggetti, sono emersi problemi tali da richiedere un intervento terapeutico.

La ricerca si è preoccupata inoltre di individuare la qualità e la quantità di richieste del servizio da parte degli utenti. Ne è risultato che l'84% degli studenti ritengono di raccogliere informazioni «utili» solo recandosi presso le sedi universitarie, mentre il 5% ha fiducia nelle strutture scolastiche.

Per quanto riguarda la richiesta di incontri informativi, è il 58% degli studenti a formularla, mentre una minoranza (3%) non lo ritiene utile. Un dato oggettivo emerso dall'analisi indica tuttavia come gli studenti posseggano in genere «un gran numero di informazioni errate» sull'università.

Un'ultima acquisizione della ricerca riguarda il grado di influenza del nucleo familiare ristretto sulle scelte di orientamento dei soggetti. Un primo dato riguarda i modelli ai quali si ispira la maggior parte dei ragazzi, i quali nel 70% dei casi tendono a seguire le indicazioni provenienti dai genitori. È interessante raffrontare questo dato con l'altro aspetto per il quale la richiesta di interventi di orientamento viene da soggetti in gran parte appartenenti a famiglie nelle quali sono meno frequenti gli adulti con esperienza universitaria.

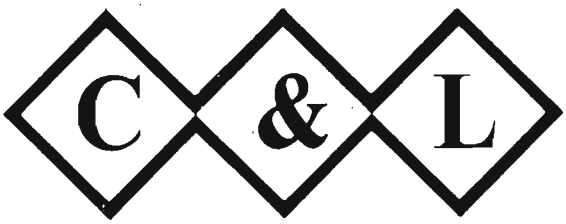
Un servizio di orientamento ben strutturato, sembra essere il suggerimento ed il motore della ricerca della Boncori, contribuirebbe ad approfondire la conoscenza della propria personalità da parte dello studente e svilupperebbe in lui una sicurezza maggiore, conseguenza di una scelta consapevole ed equilibrata.

P.P.

CULTURA & LIBRI

MONOGRAFIE DI ORIENTAMENTO BIBLIOGRAFICO

Via Colle di Mezzo, 52 - 00143 Roma - Tel. 06/504.11.19



Rivista mensile diretta da Antonio Livi

«Cultura & Libri» *fornisce annualmente sei monografie interdisciplinari, più quattro servizi bibliografici di attualità, per un totale di seicento pagine di orientamento allo studio delle materie scolastiche e universitarie, nonché alla lettura dei testi letterari contemporanei e della saggistica politica.*

ABBONAMENTI 1988

Nel 1988 ogni abbonato riceverà, oltre ai dodici numeri ordinari (dieci fascicoli monografici, per un totale di 640 pagine di testo), anche un «Servizio bibliografico» mensile, con segnalazioni di *novità librarie interessanti per tutti* (romanzi, biografie, *instant-books*, libri-inchiesta, *pamphlets*, varia)

Attenzione!

I dodici «Servizi bibliografici» saranno *riservati agli abbonati*, mentre i fascicoli delle «Monografie» saranno, come sempre, in vendita anche nelle librerie e nelle edicole

Condizioni di abbonamento

Abbonamento annuo (12 numeri, da quello di gennaio a quello di dicembre 1988), per l'Italia: £. 50.000; per gli altri Paesi europei: £. 60.000; per gli altri Continenti (via aerea): $ 60. Versare l'importo sul *c.c.p. n. 47386008*, intestato a *Ediun Coopergion, via Atto Tigri 5 - ROMA* (specificare la causale); ci si può servire anche di un vaglia o di un assegno bancario non trasferibile; a partire da adesso *è possibile chiedere l'abbonamento anche per telefono* (il numero della Redazione è 06/504.11.19) e pagare poi direttamente al postino all'atto della consegna del primo numero (contro assegno)

Il teatro di Anatomia o Aula Scarpa (arch. L. Pollack, fine XVIII sec.)