

UNIVERSITAS

STUDI E DOCUMENTAZIONE DI VITA UNIVERSITARIA

29

Anno IX

luglio-settembre 1988
Fratelli Palombi Editori

Nuove professionalità e titoli intermedi

*De Rita/Tognana/Laporta/Moscati/Buonocore/
Tesini/Satta/Cornetta
Panoramica delle scuole dirette a fini speciali*

Cooperazione con i PVS. Il Colloquio di Bari

L'Istituto Nazionale di Alta Matematica

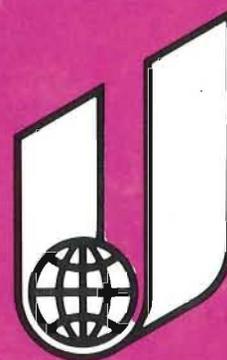
Carlo Pucci

Congressi. Il dottorato di ricerca Il ruolo dell'architetto

L'Università del Molise

I ricercatori nell'università

Direttiva CEE per il riconoscimento dei titoli





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)

Direttore responsabile
Pier Giovanni Palla

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

Segretaria di redazione
Isabella Ceccarini

Direzione/Redazione/Pubblicità
EDIUN COOPERGIUN 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 x 24)	L. 800.000
1/2 pagina (cm. 8,7 x 24 o 17,5 x 12)	L. 400.000
1/4 pagina (cm. 8,7 x 12 o 17,5 x 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
Frarelli 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 del 2 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*

SOMMARIO

STORIA E IMMAGINI

L'Università di Genova 2

IL TRIMESTRE/Nuove professionalità e titoli intermedi

Presentazione 5

Ciclo breve di istruzione post-secondaria
e cultura professionale intermedia
di Giuseppe De Rita 6La rivoluzione delle professionalità
di Nicola Tognana 8Modelli formativi finalizzati
di Raffaele Laporta 10Verso una nuova articolazione dei livelli universitari
di Roberto Moscati 14Tre proposte di legge per una innovazione
di Vincenzo Buonocore 18Urgente la riforma degli ordinamenti didattici
di Giancarlo Tesini 23Perché un primo ciclo «in serie»
di Giovanni Satta 25Le scuole dirette a fini speciali
di Arturo Cornetta 27

Panoramica delle scuole dirette a fini speciali

Titoli di studio e abilitazione: un chiarimento di fondo
di Attilio Basile 34Milano IULM/Relazioni pubbliche
di Carlo Antonio Ricciardi 35Modena/Informatica per analisi di sistemi e procedure
di Roberta Cantaroni 37Camerino/Scienze e tecniche cartarie
di Filippo Pucciarelli 38Roma «La Sapienza»/Tecnici di laboratorio
di analisi cliniche
di Francesco Filadoro 39

Parma/Tecnici dell'amministrazione aziendale 40

Cassino/Storia e tecnica del giornalismo
di Francesco Leoni 41La formazione professionalizzante nell'Europa comunitaria
a cura di Maria Luisa Marino e Raffaella Cornacchini 43*abstract/résumé* 49

NOTE ITALIANE

L'Istituto Nazionale di Alta Matematica
«Francesco Severi»
di Carlo Pucci 51

Giovani atenei italiani

L'Università del Molise
di Pietro Perlingieri 54Presente e futuro del diritto allo studio
Padova/Siena 59

Notizie dal CUN 61

Di tutto un po'
a cura di Giancarlo Diluvio 65

DIMENSIONE MONDO

Les conditions pour un développement scientifique
et technologique en Afrique
par Alassane Salif N'Diaye 67*sintesi/abstract* 71

ORGANISMI INTERNAZIONALI

CEE/Direttiva per il riconoscimento dei diplomi
di istruzione superiore per l'esercizio
di professioni regolamentate 72LA COOPERAZIONE UNIVERSITARIA/
Il Colloquio di Bari

Nuovi orizzonti per la solidarietà internazionale 73

Le conclusioni dei gruppi di lavoro 74

Opinioni da Bari 79

L'ANGOLO DELLE RICERCHE

La cooperazione universitaria con i PVS.
Esperienze in Europa
di Giovanni Finocchietti 81

CRONACHE CONGRESSUALI

Continua il dibattito sui dottorati di ricerca
di Giuseppe Zampaglione 86Un nuovo ruolo per l'architetto
di Alessandro Fabbri 88

ATTIVITÀ PARLAMENTARE E AMMINISTRATIVA

Ricerca scientifica e ricercatori nell'Università
di Antonino Tramontana 89

DOCUMENTAZIONE

Legge 1/8/88 n. 326 - Legge 5/8/88 n. 341 -
Circolare 16/4/88 n. 108 96

Modificazioni agli statuti di istituzioni universitarie 97

BIBLIOTECA APERTA

LIBRI 99

RIVISTE/Segnalazioni 100



L'Università di Genova

Troviamo menzione già nel secolo XIII dell'esistenza in Genova di Collegi che riunivano nel loro seno tutti coloro che professavano lo stesso indirizzo del sapere. Erano regolati da statuti, i quali stabilivano, per quanto concerneva l'iscrizione, che il candidato dovesse sostenere un esame alla presenza dei membri del Collegio, oppure che avesse studiato in altri luoghi ed ivi si fosse laureato.

Per la costituzione del Collegio dei Giudici non possiamo risalire ad una data precisa. Sicuramente esso esisteva prima del 1307, poiché, proprio in tale anno, i Capitani del popolo sancirono che ciascun membro appartenente al Collegio fosse esentato dal pagamento di ogni gabella ed imposta. Questo particolare ci permette di dedurre che la sua istituzione non era recente.

Allo stesso modo non si può citare una data esatta per la fondazione del Collegio dei Medici che doveva presumibilmente essere quasi contemporaneo a quello dei Giudici. Indubbiamente il Collegio dei Medici era stato costituito molto anteriormente al 1353, se in tale anno coloro che vi appartenevano erano esentati dalle imposte.

Il Collegio era detto di Medicina ed anche delle Arti: infatti in quest'ultima voce si soleva comprendere la chirurgia, considerata come un'arte. Era chiamato, inoltre, di Filosofia, perché con tale termine erano designate le scienze naturali, la cui conoscenza necessitava come integrazione per la medicina.

Precedentemente al 1481 il Collegio era regolato da un proprio Statuto il quale presentava delle lacune: le sue norme infatti non lo cautelavano sufficientemente dal comportamento negativo di coloro che volevano farne parte o che cercavano di trarre immeritato e ingiusto vantaggio, avvalendosi dei diritti che erano prerogativa del Collegio. Tale stato di cose indusse a prendere dei rime-

di; così giungendo al 1481, fu promulgato un vero Statuto, approvato e suggellato dal Consiglio degli Anziani l'8 di agosto.

Per poter accedere al Collegio i candidati erano sottoposti ad un esame privato alla presenza del rettore e di due dottori, oppure a scelta del rettore, di tutto il Collegio. L'esame suddetto era obbligatorio per tutti, sia che fossero laureati, sia che non possedessero il titolo. Sempre nel Capitolo IX viene citato un esame pubblico, cioè l'esame di laurea dal quale erano esentati i laureati che domandavano di entrare a far parte del Collegio.

Passiamo ora ad analizzare il Collegio di Teologia che doveva avere origini antiche; la sua importanza crebbe quando, in virtù della bolla di Sisto IV del 1471, ottenne la facoltà di conferire lauree in Teologia, allo stesso modo degli Studi di Bologna e di Roma.

Secondo quanto dice Isnardi, in seguito alla bolla di Sisto IV, il Collegio credeva di essere dotato di tutti i privilegi che lo Studio di Bologna, aveva ricevuto sia dal papa Innocenzo IV — che lo aveva fondato nel 1362 — sia dal papa Bonifacio IX, privilegi che, secondo il giudizio dei dottori di teologia genovesi, avrebbero dovuto essere pari a quelli della Sorbona di Parigi.

Solamente con la bolla papale di Sisto IV del 1471 venne concessa in Genova la facoltà di conferire lauree. In data precedente i giovani genovesi intraprendevano i loro studi generalmente presso i giurisperiti ed i medici; molti invece, che desideravano seguire dei corsi regolari, si recavano a studiare nelle università degli altri centri. I Collegi di cui abbiamo parlato non avevano ancora l'autorizzazione a laureare.

Con la citata bolla di Sisto IV si ha in Genova la costituzione degli studi universitari; pertanto il 1471 è da

ritenersi l'anno di fondazione dell'Università di Genova. A partire da tale data i Collegi ricevettero l'autorità di fare esame e di laureare.

Il doge e cardinale Paolo Fregoso nel 1487 sancì che in Genova avessero valore solamente i titoli conseguiti presso i Collegi della città; di riflesso, veniva proibito agli abitanti di recarsi altrove per laurearsi, fatta eccezione per coloro che ne avessero ottenuto il permesso.

Vari anni dopo che Sisto IV aveva emanato la bolla del 1471, l'imperatore Massimiliano I confermò la potestà di dar lauree.

Circa la data in cui tale concessione fu promulgata, i pareri sono discordi. Isnardi cita un diploma di Augusta del 4 aprile 1513, Accinelli un diploma di Vigevano del 20 settembre 1496, riconfermato nel 1513. Poiché in effetti un documento non implica l'esclusione dell'altro e tenuto conto che la questione riguarda soltanto una priorità nel tempo, sembrerebbe più accettabile la tesi dell'Accinelli, a maggior ragione se si considera che Massimiliano fu quell'anno in Italia. Nel 1513 egli inviò degli ambasciatori che avevano la missione di chiedere aiuto e di denari per la guerra contro Venezia. In tale frangente avrebbe rinnovato le disposizioni del 1496 con un diploma imperiale che accrebbe il prestigio degli studi in Genova.

Un valido contributo alla diffusione della cultura fu apportato da Ettore Vernazza che nel suo testamento del 1512 lasciò disposizioni perché fossero create quattro cattedre di Medicina.

Anche Ansaldo Grimaldi nel 1536 creava un lascito in S. Giorgio perché venissero istituite quattro cattedre: una di Diritto canonico, una di Diritto civile, una di Filosofia morale, una di Matematica. Queste nel 1569 con decreto del Senato vennero incorporate alle Scuole dei PP. Gesuiti.

Essi si dedicarono all'insegnamento a Genova dal 1554 fondando in primo luogo scuole minori ed un collegio. Dopo aver dimorato in alcune località della città, si trasferirono presso l'antica e piccola chiesa di S. Girolamo del Roso e là, nel 1623 comperarono da Stefano Balbi che vendeva a nome suo, del fratello Antonio e del nipote Francesco, alcuni terreni. Nello stesso anno si concluse un accordo tra P. Paolo Balbi, fratello di Stefano ed Antonio, ed i citati parenti in effetto del quale egli, Padre Gesuita, rinunciava in favore dei due fratelli e del nipote Francesco a tutti i suoi beni ereditari ed essi, in cambio, s'impegnavano a far costruire il Collegio e le scuole dei Padri Gesuiti.

L'edificio, che è l'attuale Palazzo Universitario, fu progettato dall'architetto Bartolomeo Bianco e l'opera fu terminata intorno al 1640.

Quando i PP. Gesuiti contarono nel loro Collegio le cattedre di Filosofia e di Teologia, incominciarono nel 1628 a rilasciare lauree; questo avvenimento provocò le rimostranze del Collegio di Teologia, il quale si considerava l'unico autorizzato dalla bolla di Sisto IV a conferirle.

Dopo alterne vicende, in cui si permise e si proibì ai



Università di Genova: l'Aula Cabella nella Facoltà di Giurisprudenza (Polo Balbi)

gesuiti di laureare, e nonostante le proteste anche del Collegio dei Medici, essi ottennero dal Senato nel 1676 un decreto in cui venivano autorizzati a laureare gli alunni e gli studenti del Collegio.

In seguito alla soppressione della Compagnia dei Gesuiti, avvenuta nel 1773, fu nominata una Deputazione agli studi e vennero ricostituite tutte le cattedre, sia dell'insegnamento superiore (Sacri canoni, Filosofia, Giurisprudenza civile, Teologia, Logica e metafisica, Fisica), sia dell'insegnamento inferiore (classi di Retorica, di Lettera, di Scrittura). Il Senato nominò tutti i professori ed i maestri.

F.M. Ruzza, non per sua iniziativa, ma per realizzare la volontà di persona rimasta anonima, nel 1777 mise a disposizione una cifra per fondare una cattedra di Chimica. Ad essa accludeva anche una somma per il mantenimento del gabinetto di cui tale cattedra era dotata; veniva previsto anche un più congruo sovvenzionamento nell'eventualità che le spese aumentassero. La cattedra fu affidata a Guglielmo Batt, il quale iniziò anche l'Orto botanico, sulla collina alle spalle del Palazzo Universitario.

Dopo il 25 ottobre 1781 tutte le lauree in Teologia furono conferite dall'Università e con decreto del 29 aprile 1782 il Senato aggregò il Collegio di Teologia alla Facoltà di Teologia dell'Università.

Nel 1784 vennero aggiunte le discipline di Aritmetica commerciale, di Storia naturale e di Fisica sperimentale. Il corso di Algebra e geometria era affidato provvisoriamente al lettore di Metafisica, il quale lo aveva accettato al patto di svolgerlo gratuitamente.

I vari governi, che si alternarono dal 1797 in poi, si presero cura della pubblica istruzione. Il governo locale, ricostituito nel 1802, emanò un regolamento per l'Università: creò una commissione agli studi composta di cinque membri, uno per ciascuna delle quattro Facoltà — cioè quella teologica, quella filosofica, quella legale, quella medica — ed un altro membro per la elezione libera dei professori. Gli studi di medicina, che fino a tale periodo erano stati svolti a Pammatone e vigilati dai protettori, vennero passati all'Università.

Per le lauree erano necessari tre oppure quattro anni di studio; la Commissione doveva comporre il piano degli esami che gli studenti erano tenuti a superare per conseguire la laurea.

Dopo la costituzione dell'Impero francese, che assorbì la Repubblica genovese, gli studi superiori vennero suddivisi nelle scuole speciali di: Diritto, Medicina, Scienze fisiche e matematiche, Scienze commerciali, Lingua e letteratura, Farmacia. Anche l'Università di Genova subì, in seguito, la sorte comune e venne aggregata all'unica Università imperiale di Parigi.

Caduto Napoleone, il governo provvisorio della Repubblica nominò una deputazione che curasse gli studi; nel 1815, poi, le potenze partecipanti al Congresso di Vienna sancirono che l'Università venisse a far parte del Regno di Sardegna e che non solamente dovesse essere sovvenzionata dal Governo, ma godesse di tutti gli stessi privilegi concessi a quella di Torino.

Nel 1821-23 e 1830-35 l'Università venne chiusa a causa delle agitazioni nazionalistiche e successivamente per motivi di ordine pubblico. La legge Matteucci (1862) attribuì a Genova la qualifica di università di secondo livello; tuttavia già nel 1885 l'Ateneo fu promosso al primo livello e venne confermato tale nel 1923 grazie alla riforma Gentile. Nel 1935-36 l'Istituto Superiore di Ingegneria e quello di Scienze Economiche e commerciali sono divenuti vere e proprie Facoltà.

Oggi l'Università di Genova conta circa 30.000 studenti, distribuiti tra le Facoltà di Giurisprudenza, Scienze politiche, Economia e Commercio, Lettere e Filosofia, Magistero, Medicina e Chirurgia, Scienze matematiche, fisiche e naturali, Farmacia, Ingegneria e Architettura.

All'Università appartengono anche numerose scuole di specializzazione e perfezionamento, per lo più afferenti alla Facoltà di Medicina e Chirurgia, e cinque scuole dirette a fini speciali, sempre dell'area medica.

Le varie sedi delle diverse facoltà sono dislocate in vari punti della città: in particolare è previsto il trasferimento di Architettura in una nuova sede, più adatta alle attuali esigenze della Facoltà.

Gli studenti stranieri sono complessivamente 520; l'Università rilascia circa 2000 diplomi di laurea ogni anno. I professori fuori ruolo sono 23. I contratti con enti esterni sono stati 188 nel 1986, per un importo di lire 3.907.500.000.

La superficie coperta dagli edifici che ospitano le sedi delle diverse Facoltà è attualmente di 210.000 mq.

Università di Genova - Iscritti in corso e fuori corso nell'a.a. 1987-88

	I anno	Totale in corso e f.c.
Giurisprudenza	1068	4101
Scienze politiche	1026	2958
Economia e Commercio	1010	4233
Lettere e Filosofia	1149	5598
Magistero	366	1998
Medicina e Chirurgia	965	5915
Scienze MFN	942	3730
Farmacia	155	999
Ingegneria	878	3530
Architettura	552	2641



L'egemonia del diploma di laurea come unica etichetta di qualificazione professionale è tramontata, di fatto, da tempo. Occorre ora che il sistema universitario, senza alterare la sua struttura, accolga in pieno i fattori di cambiamento ed assuma (ancor più e meglio di quanto è stato disposto dalla recente riforma) quelle caratteristiche di flessibilità e maggiore articolazione dei percorsi formativi che viene sollecitata dal più ampio corpo sociale.

È il tema del Trimestre di questo numero, che, con l'impostazione ormai consueta, non intende esaurire l'argomento — che è oggi al centro di un vivace dibattito —, ma piuttosto illustrarne le problematiche, le realizzazioni, le prospettive.

Come è ovvio, uno spazio particolare viene riservato alle scuole dirette a fini speciali, che sono, in un certo senso, esempio di un anello che si discosta da una ipotesi di formazione in serie. Ma già la terminologia correntemente usata per definire questo tipo di scuole od altre istituzioni analoghe evidenzia un nodo problematico, quando le definisce tappe di formazione intermedia. Intermedia rispetto a quale percorso formativo?

Viene spontaneo associare mentalmente a queste espressioni l'idea di un lungo tragitto che si conclude solo al momento in cui si ottiene il diploma di laurea; un tragitto che i più deboli debbono abbandonare, accontentandosi di un traguardo «intermedio».

Non vogliamo anticipare, in questa breve presentazione, i contenuti degli interventi che seguono. Alcuni sono opera di pedagogisti, sociologi, esperti dei sistemi universitari; altri fanno eco al parere tecnico di rappresentanti del mondo imprenditoriale e dei partiti; altri ancora mostrano, col riportare esperienze fatte, come la diversificazione del sistema di istruzione superiore, per quanto relativamente recente, possa già funzionare egregiamente. Ed è proprio questa panoramica a fornire una delle chiavi di lettura generali: la dimostrazione che la laurea non è l'unico traguardo possibile. Semmai, gli altri percorsi formativi andranno sempre meglio rapportati alle esigenze — in termini di profili professionali e di sbocchi occupazionali — di una società caratterizzata da una sempre maggiore complessità organizzativa. E ancora: questi percorsi, proprio per la loro natura «breve» andranno improntati ad una estrema serietà didattica, non potendo rischiare mediocrità di sorta.

La questione, così come emerge da queste pagine, resta comunque complessa e colma di sfumature e incertezze irrisolte, dei tipi più diversi. Esiste davvero, in quest'ambito, un ruolo che l'università possa assumersi come proprio specifico? Come si configura? E questo ruolo non tradisce la vocazione di sapere e di ricerca (di fatto «laureocentrica»), con l'aggiunta di una formazione tutto sommato professionalizzante? Ancora: essa dovrebbe, semmai, proporre un «superdiploma» o una «laurea corta»? In quale rapporto con il primo biennio del corso di laurea e con le scuole dirette a fini speciali? Oppure — come viene proposto — perché non prevedere uno snellimento degli attuali corsi di laurea, da configurare come cicli triennali che preludono ad una «superlaurea», ben distinti dai cicli brevi professionalizzanti? E infine, l'articolazione in «cicli brevi» è proponibile solo per alcuni settori disciplinari, di tipo tecnico-scientifico, oppure no?

Presentando le riflessioni che seguono, e che rappresentano, come abbiamo detto, diversi orientamenti, Universitas spera che il lettore, a prescindere dalle specifiche notizie acquisite o dalle critiche suggeritegli, possa almeno convincersi della validità di percorsi formativi alternativi al diploma di laurea.



Ciclo breve di istruzione post-secondaria e cultura professionale intermedia

di Giuseppe De Rita
Segretario generale del CENSIS
(Centro Studi Investimenti Sociali)

Esiste ormai da molti anni nella scuola italiana un «buco nero», o se si vuole un oscuro oggetto del desiderio, rappresentato dal diploma universitario, cioè da un titolo ed un percorso formativo che siano intermedi fra il diploma di secondaria superiore e la laurea.

Credo che siano decenni ormai che se ne discute inutilmente, con tutto che le vecchie motivazioni restano in gran parte valide e che anzi se ne sono aggiunte delle nuove. Le vecchie motivazioni le ricordo e le ritrovo nei primi passi che a metà degli anni Cinquanta si cominciarono a fare per programmare lo sviluppo formativo (ricordo testi di Martinoli nel '56, della SVIMEZ nel '59, di Saraceno e del CENSIS nel '63, della stessa commissione parlamentare d'inchiesta sulla scuola fra il '63 ed il '64).

Si sottolineò allora con forza che anche la scuola dovesse passare alla formazione di quei tecnici, di quei quadri intermedi, di quel *middle management* che da tempo costituiscono il tessuto di punta e di coesione di ogni organizzazione complessa. Non era, se non all'apparenza, un gusto di collegare scuola ed impresa; era più seriamente la consapevolezza che l'aumento della complessità organizzativa (nel-

l'azienda industriale come nella banca, nell'azione pubblica come nel terziario avanzato) richiede personale medio-alto, proprio il tipo di personale che non è generico come un diplomato di secondaria, ma non è al tempo stesso neppure vocato a dirigenza alta. Proprio il tipo di personale, in altre parole, che ha bisogno di un percorso e di un titolo di diploma universitario.

A questa esigenza «esterna» al mondo scolastico se ne aggiungeva negli anni Sessanta una più squisitamente interna: quella di far fronte decorosamente alla dispersione di scolarità causata dalla forte selettività degli studi universitari. Crescevano gli allievi ed i diplomati della secondaria, ma troppi di coloro che (sempre in maggior numero) si iscrivevano all'università finivano con l'abbandonarla restando in pratica degli «indistinti» un po' frustrati: un titolo intermedio avrebbe potuto essere un buon modo per dare obiettivi occupazionali ed identità professionale a migliaia di giovani.

Queste due antiche motivazioni, ormai trentennali, si sono in parte aggravate nel corso del tempo, e ad esse se ne sono aggiunte delle nuove. Si è aggravata in primo luogo la complessità di tutte le organizzazioni econo-

Sottoposto a sollecitazioni esterne (tra cui l'esigenza di quadri medio-alti) ed interne (tra cui la «mortalità» studentesca), il sistema di istruzione superiore deve ottimizzare l'uso delle risorse formative disponibili e svilupparne di nuove, tenendo presente la forte crescita dell'iniziativa privata e locale.

miche e sociali ed è aumentata quindi la domanda di quadri medio-alti, nella finanza come nella sanità, per citare due centri nevralgici della vita quotidiana. Si è in secondo luogo aggravata la dispersione dovuta agli abbandoni degli iscritti all'università: i diplomati sono ormai quasi 400.000 l'anno, il 63,7% di essi continua per l'università (quindi circa 250.000 l'anno), ma i laureati restano attestati intorno ai 75.000 l'anno. Quindi aumenta enormemente il bisogno di un titolo che dia almeno un'identità alle 100-150 mila persone l'anno che non ce la fanno a continuare la strada per la laurea.

A questo duplice aggravamento delle motivazioni antiche se ne aggiungono altre, di più recente maturazione e consapevolezza. In particolare si aggiunge il fatto che la società è sempre più caratterizzata da processi (di ristrutturazione organizzativa, di finanziarizzazione, di innovazione sia di processo che di prodotto, di internazionalizzazione, di informatizzazione, di terziarizzazione) che richiedono sempre più personale medio-alto, capace di padroneggiarli attivamente. Potrei dire che la società ha oggi bisogno dei livelli universitari intermedi molto più (e più drammaticamente) di

trenta anni fa, quando ne cominciammo a parlare.

Il diploma universitario diventa sempre più, come dicevamo in apertura, un oggetto del desiderio, fra l'altro sempre meno oscuro. Ma purtroppo resta sempre un «buco nero», un qualcosa di indefinito e di non concluso, giacché il sistema universitario non riesce a produrre questo percorso formativo. L'università anzi diventa sempre più selettiva e dispersiva (ormai solo un terzo degli iscritti — contro la metà di qualche anno fa — arriva a laurearsi), ma non rinuncia ad esaltare la laurea come culmine unico della carriera. Tanto è vero che anche nei casi in cui il diploma è stato istituito, viene considerato solo una tappa della carriera, non un obiettivo compiuto in se stesso.

È noto che l'istituzione delle scuole dirette a fini speciali si proponeva di riempire, almeno in parte, questo vuoto. Tuttavia finora questo tentativo non è riuscito, in parte per i vincoli di personale, in parte per l'impostazione sostanzialmente non professionale della maggior parte delle facoltà italiane.

Pertanto le scuole dirette a fini speciali sono rimaste, in grandissima parte, quelle esistenti prima del DPR 382/80 (i tradizionali corsi paramedici), alle quali si è aggiunto qualche altro corso istituito nelle facoltà a vocazione professionalizzante (Ingegneria, Economia e Commercio). Troppo poco, evidentemente, per modificare non solo l'assetto ma anche la filosofia che presiede agli studi universitari, ancora troppo volti ad una sorta di orgogliosa autoreferenza dei livelli alti (di ricerca come di insegnamento).

Nuove offerte formative

Tuttavia, anche per questo particolare segmento del percorso formativo è accaduto lo stesso fenomeno che ha caratterizzato negli ultimi 4-5 anni l'evoluzione complessiva del sistema scolastico: ad una prolungata incapacità da parte dei grandi soggetti istituzionali di rispondere alle esigenze poste dalla evoluzione tecnologica e dal mutamento della domanda sociale ha fatto riscontro una forte ripresa di iniziativa da parte dei soggetti semplici o dei soggetti locali, che ha portato alla proliferazione di tante nuove offerte formative fortemente diversificate.

In tal modo si è sviluppato, ad esempio, il segmento della formazione professionale di secondo livello, destinata ai giovani neo-diplomati, che per il 1987 è arrivata a reclutare 21.000 allievi. Così diversi istituti tecnici (ormai sembra che superino il centinaio), dopo la prolungata interruzione dovuta all'introduzione del nuovo regime della formazione professionale regionale, stanno riconsiderando questo segmento e, grazie anche agli accordi con gli enti locali e le aziende, stanno predisponendo corsi post-diploma. In forte fermento appare anche il settore privato, che ormai propone una vasta offerta di iniziative formative di livello post-secondario in campi che vanno dall'informatica al marketing, alla pubblicità, al design.

Ci troviamo dunque, anche in questo caso, di fronte ad una realtà ambivalente, per conoscere la quale è necessario andare oltre la dimensione istituzionale e legislativa e verificare i processi reali in atto.

Questo processo di crescita e diversificazione, che è avvenuto in maniera del tutto spontanea ed incontrollata, va, come è ovvio, riconsiderato. Ma nel riprendere l'iniziativa politica occorre rifuggire da tentazioni cartesiane di rigide suddivisioni di ruoli tra istituzioni che a loro volta, pur avendo etichette simili, si sono storicamente sviluppate con logiche profondamente diverse; è il caso, ad esempio, delle facoltà universitarie, tra le quali il *range* della vocazione professionalizzante è estremamente ampio.

Direi piuttosto che il problema della preparazione di ciclo breve post-secondario è un problema di cultura: alcune facoltà universitarie (penso in particolare a Medicina, Ingegneria, Economia) hanno più fortemente sviluppato il senso della cultura professionale intermedia, così come alcuni istituti tecnici possono esprimere livelli di specializzazione superiore, mentre alcune iniziative di formazione professionale soddisfano determinanti requisiti di professionalità medio-alta.

Si tratta dunque di utilizzare le risorse, che non sono moltissime, cercando al tempo stesso di svilupparne di nuove, in modo da offrire una risposta ampia ed articolata a fabbisogni che sono ugualmente differenziati.

È allora necessario un governo agile di tutto il sistema, più portato allo sviluppo che alla chiusura, più alla integrazione delle risorse che alle suddivisioni dei compiti, con l'ovvia unica preoccupazione unitaria di certificare la qualità delle diverse iniziative, garantire la trasparenza dell'offerta e assicurare l'informazione per l'utenza.

La rivoluzione delle professionalità

di Nicola Tognana

Responsabile dei Rapporti Esterni per i Giovani Imprenditori della Confindustria

Si è soliti attribuire al grande fenomeno dell'innovazione tecnologica e delle trasformazioni produttive avvenute in questi ultimi anni la responsabilità di aver «cannibalizzato» un considerevole numero di posti di lavoro, tanto da determinare un elevato tasso di disoccupazione. In effetti, dopo la crisi dell'ultima parte degli anni Settanta, dall'inizio degli anni Ottanta l'economia mondiale ha vissuto sei anni consecutivi di crescita. L'industria italiana — almeno quella di maggiori dimensioni — ha ripreso competitività mondiale. I trends del consumo di beni e servizi sono costantemente risultati in aumento. Eppure continuiamo a dover registrare rilevanti fenomeni di cassa integrazione, di prepensionamento, di carenza di opportunità di lavoro. Per la prima volta, nella storia recente, la crescita economica non si accompagna con la crescita di occupazione ed il problema lavoro sta rivelandosi fortemente contraddittorio. Una riflessione più meditata e qualche correlazione con i trends internazionali già consolidati, in economie sicuramente più avanzate della nostra, ci possono far cogliere meglio alcuni dei problemi che stanno connotando questo processo di trasformazione. Un esame puntuale di quanto avviene può stimolare un'attenzione non superficiale sui nodi che

si frappongono all'incontro tra domanda ed offerta di lavoro. Anche perché qui risiedono gran parte dei problemi per l'inserimento dei giovani tra le forze attive. Non tutto, infatti, può ridursi alle notazioni, fin troppo esplorate, sui crescenti surplus di offerta di lavoro, in particolare di quella femminile, a fronte di una contrazione di domanda. Uno dei problemi più contraddittori investe, al contrario, i fenomeni legati al rinnovamento di personale. Imprese che dismettono o prepensionano dipendenti e, pressoché contestualmente, assumono giovani sono ogni giorno alla ribalta della cronaca. Settori economici che continuano ad espellere forza lavoro, in parallelo ricercano nuove forze da occupare.

Domanda di nuove professionalità

È un fatto ormai assodato che l'innovazione tecnica, la rivoluzione dei linguaggi gestionali, i cambiamenti strutturali dell'economia pretendono aggiornamenti continui della risorsa uomo e non possono attendere i tempi di improbabili riconversioni professionali. Pensiamo soltanto al caso del comparto agricolo. In un settore che, in Italia, appena quarant'anni or sono occupava più di un terzo della po-

polazione attiva, oggi registriamo un'occupazione di molto inferiore al 10%. I confronti con le economie più avanzate ci dicono che questa quota occupazionale dovrà ulteriormente diminuire.

Guardando all'interno del fenomeno ci rendiamo conto che questi eventi non sono più soltanto imputabili ai processi di meccanizzazione e di automazione dei cicli di lavorazione, ma investono il diverso modo di intendere tutto il settore. Oggi si opera con regimi intensivi, fortemente meccanizzati ed altamente automatizzati. La programmazione delle colture è sempre meno dipendente dalle condizioni climatiche e sempre più legata ai fabbisogni di consumo. Le quantità previste di prodotto risultano funzionali ai cicli periodici di raccolta e di lavorazione, ai tempi di conservazione, alle quantità che vengono periodicamente assorbite dai mercati. Le fasi agricole si confondono con quelle industriali-manifatturiere e subiscono l'integrazione stretta con il settore distributivo. Le professionalità pretese hanno contenuti di conoscenza programmatica di ingegneria di sistema, di organizzazione logistica, di economia. I tecnici del settore devono essere esperti di bioingegneria, di chimica, di tecnologia dell'alimentazione, di problemi ambientali, di fisiologia

umana. I metodi delle comunicazioni, l'analisi dei desideri del consumatore, i modi della persuasione e dell'orientamento delle scelte sono entrati in un comparto che, fino a qualche anno fa, poteva sembrare completamente estraneo ad un know-how tipico di altri settori produttivi. Esempi analoghi si potrebbero fare per molte altre attività ed, in particolare, per quella industriale. Sono fin troppo note, però, certe trasformazioni per ripeterle. Serve invece riflettere sulle ragioni che stanno determinando una sempre più veloce obsolescenza delle tradizionali professionalità ed una sempre più dinamica vivacità nella domanda di nuovi mestieri.

Il terziario emergente

Vale una ulteriore riflessione. La maggior quota di nuovo lavoro si sta concentrando nel settore terziario. Ormai la percentuale occupazionale di tale comparto ha abbondantemente superato la quota di pertinenza dell'industria e, negli Stati Uniti, si prevede che entro breve tempo ci saranno due occupati nei servizi per ogni addetto all'industria. Spesso si pensa, parlando di terziario, che i nuovi lavori riguardino la grande distribuzione, la commercializzazione, le banche e le assicurazioni, la consulenza, i servizi avanzati. Nell'ultimo quinquennio, proprio negli Stati Uniti d'America, si è rilevato che circa il 60% delle nuove opportunità occupazionali sono state invece riservate ai servizi alle persone.

Parrucchieri, estetiste, insegnanti di educazione fisica, accompagnatori turistici, maestri di ballo, agenzie di servizi alle famiglie, educatori, infermieri hanno rappresentato grandi opportunità di lavoro. Non è soltanto la riscoperta del corpo — come vorrebbe far intendere qualche rivista patinata — la ragione di tale crescita, quanto piuttosto la nuova organizzazione del tempo di vita. L'età produttiva che, agli albori di questo secolo, iniziava sui 15 anni oggi prende avvio circa dieci anni più tardi. L'età della pensione sta ora sfiorando i 55 anni e, con il prolungamento della vita media, restituisce alla società persone, con reddito, ancora integre. La complessità sociale aumenta e gli individui hanno più tempo libero da dedicare a se stessi. Se poi riflettiamo su un mondo industrializzato, economicamente florido, sempre più composto di anziani, forse pos-

siamo immaginare che, nel futuro, nuove professionalità si dovranno dedicare a questo segmento crescente di popolazione. Stanno consolidandosi i corsi universitari per la terza età, cresce la domanda di cultura ed il consumo di arte, di viaggi, di tempo libero qualificato. Si dilatano le esigenze di attività sportiva. In realtà, una forte trasformazione economica, sociale, di reddito, di bisogni sta aprendo spazi a nuovi mestieri e ad opportunità di lavoro finora impensate, in cui il fattore vincente, sul terreno professionale, sarà più il comportamento interpersonale che l'esperienza specifica.

Flessibilità e adattabilità

Non sono soltanto i mutamenti tecnologici e sociali che cambiano il mix produttivo di beni e servizi e quindi incidono sulla dinamica della domanda di lavoro, ma anche i mutamenti culturali. Pensiamo, in particolare, alla grande quota di offerta di lavoro disponibile soltanto parzialmente durante la giornata e con pretesa di un tempo fruibile per bisogni individuali. Un segmento di offerta di lavoro che si interseca con una crescente domanda di disponibilità permanente di servizi. Negozi ed uffici aperti dal mattino sino a sera inoltrata, banche accessibili sino all'ora di cena, uffici pubblici accessibili sino a sera, grandi magazzini frequentabili sino alle ore 22, come succede in molte città del mondo. Si apre quindi un rilevante spazio per rotazioni, prestazioni temporanee, part-times che potranno alternarsi — in maniera fungibile — su una posizione di lavoro e che, probabilmente, saranno disponibili a continui ingressi ed uscite dal rapporto di lavoro. Quasi un'aspirazione ad autogestirsi, tempi di lavoro e tempi di vita, in funzione delle necessità, degli studi, delle stagioni, della famiglia, delle contingenze di reddito, senza però pregiudicare un'offerta di servizi in cui tutti siamo utenti. Questa condizione pretende una forte flessibilità professionale, un grande orientamento culturale per rendere fungibili le proprie abilità in relazione a contesti organizzativi diversi, una rigorosa adattabilità delle conoscenze alle attività che via via si propongono. Non entra più in gioco lo sviluppo delle conoscenze acquisite, ma la nuova professionalità risulterà il portato della capacità individuale. Farà quindi premio

l'atteggiamento mentale di ciascuno, rispetto al consolidamento di conoscenze pregresse.

Un'epoca di grandi mutamenti

Bastano forse questi tre esempi sulle nuove esigenze produttive di beni e servizi, sulla trasformazione della domanda di prestazione per chiarire quali siano le evidenti diversificazioni di figure lavorative e di mix professionale che possono agevolare l'inserimento nel mondo del lavoro. Possiamo, a buon titolo, ritenere che si stia vivendo l'epoca della rivoluzione delle professionalità. Non soltanto non fa più scandalo retribuire meglio un idraulico rispetto ad un docente per l'infanzia, vista la rarità del bene professionale ed il rapporto tra domanda ed offerta di know-how. Non soltanto non stupisce che professioni, ieri molto appetite, oggi si presentino sovradimensionate e con crisi di domanda, quali i medici. Si sta invece avvertendo che il contenuto delle nuove professionalità non sempre è dato dalla quantità di conoscenze, più o meno innovative, e che, di frequente, risiede invece nelle abilità individuali, nel comportamento interpersonale, nell'atteggiamento culturale, nella disponibilità caratteriale degli individui. Ci troviamo così di fronte ad un fenomeno fino a ieri poco leggibile e la cui portata è ancora scarsamente valutabile, ma che sta avendo un forte impatto sociale ed economico.

Se usciamo dalle consuete logiche di separazione di comparto, se riusciamo a guardare al di là del mondo della fabbrica e degli uffici, che pure ci sono più agevoli per portato culturale, ci rendiamo conto che la trasformazione economica e sociale rende caduchi i vecchi modi di pensare il lavoro ed apre spazi di offerta molto diversificati. Le conoscenze tecniche si accompagnano con la cultura umanistica, il sapere e l'esperienza devono integrarsi con comportamenti interpersonali fortemente sviluppati, l'abilità individuale e le capacità devono far forza su atteggiamenti soggettivi nuovi. La trasformazione del lavoro si intreccia con la trasformazione del produrre e con i mutamenti della vita. Un orizzonte ancora da esplorare compiutamente, ma che stiamo percorrendo a grandi passi. Uno spazio in cui si aprono anche grandi opportunità di invenzione individuale del proprio futuro professionale.



Modelli formativi finalizzati

di Raffaele Laporta

*Direttore dell'Istituto di Pedagogia dell'Università
«Gabriele D'Annunzio» di Chieti*

Esperienze italiane, prospettive europee

L'ipotesi di cicli brevi a carattere professionalizzante da introdurre nell'università ha una storia relativamente lunga e notevolmente travagliata, specchio di lungaggini e tormenti propri della vita accademica e politica italiana. Le lungaggini — che investono ogni questione di cambiamento nel campo della trasmissione culturale, sia essa universitaria o scolastica — sono il segno della difficoltà di costruire in Italia una politica della formazione che risponda a precise ipotesi di sviluppo del Paese. Il fatto che ipotesi del genere siano da tempo elaborate in sedi sufficientemente competenti dalle organizzazioni imprenditoriali e da quelle sindacali, e che anche alcune associazioni professionali della scuola e di docenti universitari abbiano raggiunto un certo livello di elaborazione in questa materia, supporrebbe relativamente facile l'organizzazione in sede politica di un'iniziativa di comparazione e composizione delle ipotesi in un disegno organico, magari comprendente anche aspetti o elementi alternativi; ma così non è. Ogni iniziativa del genere incontra — come l'esper-

to. Il tormento è tradizionalmente di due tipi: ideologico e degli interessi privati, non necessariamente in contrasto fra loro (è comune l'esperienza delle ideologie che coprono interessi privati, e degli interessi privati che abbracciano ideologie).

Qualcosa del genere ha tormentato da un paio di decenni in qua l'università, quando ha espresso variamente l'ipotesi di corsi brevi pre-laurea. Qui il tormento, a quanto ne so, è stato soprattutto autenticamente ideologico: un egualitarismo agitatorio e demagogico suggeriva che un tale titolo avrebbe creato diplomati «di seconda classe» o «di serie B», chiudendo per molto tempo la bocca ai sostenitori delle proposte. Il clima ideologico era quello: nessuno avrebbe osato ribattere in certi anni a certi argomenti; e l'ipotesi rimase nelle carte.

Io non ho sotto gli occhi oggi quelle carte, e non saprei far confronti con le idee attuali. Ho invece conoscenza di una realtà che nel Paese è andata cambiando per suo conto sotto l'impulso di esigenze sempre più urgenti e che trova risposta in qualche iniziativa illuminata. La realtà è di doppio segno: per un certo verso i diplomi della nostra secondaria superiore si rivelano sempre più inadeguati, nella so-

Facendo un'indagine sui modelli europei di formazione «a ciclo breve» professionalizzante si vede come l'università italiana, se vuole affiancarvisi, deve riconsiderare profondamente i propri orientamenti didattici e i contenuti dell'insegnamento.

stanza, alle richieste del mercato del lavoro; dall'altra si va diffondendo la consapevolezza che essi non avranno, anche formalmente, corso nell'Europa unita del 1992. Quest'ultima convinzione trova probabilmente riscontro nelle preoccupazioni concorrenziali di tutti i Paesi d'Europa interessati all'unificazione economica, ed assume in ciascuno gli aspetti dipendenti dalle rispettive condizioni scolastiche ed economiche. Ma la prima questione è spiccatamente italiana: riguarda il ritardo delle nostre strutture formative su quelle di ogni altro Paese avanzato e la debolezza intrinseca della nostra scuola e della nostra università dal punto di vista professionale. Il ritardo è testimoniato dalle inchieste IEA, dai rapporti CENSIS, dalle denunce del mondo della produzione e del lavoro.

Adeguarsi alle indicazioni delle aziende

Il problema di corsi brevi successivi al diploma secondario, perciò, non è soltanto più un problema dell'università. In effetti non lo era neppure alcuni decenni or sono, quando in Europa esso veniva risolto già al di fuori dagli ambiti e dalle strutture accademiche. Il fenomeno si sovrapponeva,

via via modificandolo, ad una precedente diffusione di una formazione tecnico-professionale post-secondaria (come la *further education* inglese o le *Fachhochschulen* tedesche). In quest'ordine di cose i Politecnici nel Regno Unito sono stati forse il più forte indizio del fatto che il mondo della produzione stava stimolando la nascita di nuove idee per la formazione. Il carattere dei Politecnici, originariamente orientato da quelle nuove idee su un terreno quasi esclusivamente pratico, è da tempo in via di correzione; ma le correzioni sono anche l'indice (confortato dalle statistiche) della fortuna avuta dalle idee stesse, che in fin dei conti si riassumevano in una: offrire ai processi produttivi competenze tecnico-professionali molto elevate, che l'università per la sua natura e la sua tradizione non è in grado di offrire.

Il modello tedesco delle *Fachhochschulen* è autonomo rispetto a quello dei Politecnici, ma non è meno significativo. Anche qui il curriculum è parallelo a quello accademico, il suo carattere è tecnico-professionale, la destinazione è immediatamente l'industria e una gran parte del terziario.

Ma il caso più interessante per noi è quello della Francia. In Francia infatti i modelli sono due: le Sezioni di Tecnici Superiori (STS) di origine post-secondaria, e gli Istituti Universitari di Tecnologia (IUT): i modelli sono in concorrenza, e forse dal nostro punto di vista il loro maggiore interesse sta nel fatto che — stando almeno ai dati statistici di qualche anno fa — i primi mostrano molta maggior vitalità e un più diffuso credito da parte del pubblico che non i secondi.

Questi sono gli esempi a mia disposizione. Forse non sono esaurienti; ma sono almeno coerenti con quanto vedo accadere da noi nello spazio compreso fra scuola secondaria superiore, università, mondo della produzione, iniziativa formativa privata.

Si tratta di uno spazio che ormai bisogna utilizzare, più che con progetti elaborati a priori, seguendo le indicazioni nascenti dalle cose. Le indicazioni provengono in primo luogo dalle imprese: sono esplicite nei grandi complessi i cui quadri dirigenti superiori hanno acquisito una consapevolezza riflessa delle esigenze di un tipo umano a larga cultura umanistica e scientifica rivolta tuttavia a cogliere con spirito pratico i problemi economici e produttivi, preparandosi sul piano tec-

nico e tecnologico alla loro soluzione; sono invece molto meno chiare, molto più implicite nelle piccole e medie imprese, le cui esigenze di quadri devono essere comunque soddisfatte da operatori che riflettano, pur in una larga gamma di competenze specifiche e riconvertibili, il tipo umano accennato or ora.

Le scuole secondarie, per parte loro, mostrano sempre più sovente un orientamento a seguire i propri diplomati oltre il diploma: ciò accade con dibattiti sul loro futuro mentre ancora seguono gli studi, con richieste rivolte in varie sedi di corsi integrativi post-diploma per qualificazioni varie suscettibili di immetterne i detentori nel mercato del lavoro locale e/o nazionale con il sostegno ed il riconoscimento degli ordini professionali, quando necessario, e infine con iniziative più organiche di corsi biennali finanziati in sede regionale, avallati anch'essi dagli ordini professionali. Soprattutto quest'ultima iniziativa corrisponde a disegni più «ufficiali» elaborati presso il Ministero della pubblica istruzione, anche se raramente condotti fino alle soglie di una realizzazione su scala significativa. D'altra parte, l'episodio degli Istituti Superiori di Tecnologia istituiti a partire dal 1964 presso alcuni istituti tecnici industriali anticipava già questo orientamento.

Qualificazione e riqualificazione

L'università, dal canto suo, non si è mantenuta estranea al problema, pur operando in campi generalmente diversi. Le scuole a fini speciali ne sono la testimonianza, ed hanno già una ampia gamma di specializzazioni nel campo paramedico, assistenziale, educativo, etc.: iscrivono diplomati, comprendono corsi in genere biennali a carattere professionale, con scarse o nulle possibilità di raccordo con i corsi universitari dai quali le dividono, oltre al carattere tecnico-pratico della formazione impartita, anche lo stato giuridico dei docenti e le strutture organizzative.

D'altra parte l'università ha mostrato una più diretta sensibilità ai problemi della formazione professionale di livello medio-alto intervenendo in numerose iniziative consorziali che la vedono collaborare con industrie, enti locali o regionali, enti di ricerca e formazione a carattere privato.

Quanto infine all'iniziativa formativa privata, essa è attestata dalle in-

numerevoli iniziative, più o meno serie, più o meno giuridicamente consistenti che attirano in ogni parte del Paese giovani diplomati in cerca di prima occupazione promettendo (e in un certo numero di casi assicurando realmente) specializzazioni richieste dalle aziende nell'industria e nel terziario. A queste imprese, generalmente guidate da un'attenzione empirica ma non perciò meno pronta a cogliere nell'aria, sfruttandole a fini speculativi, il continuo variare della domanda del mercato del lavoro, si aggiungono iniziative nascenti dalle stesse imprese, in sede di riqualificazione dei dipendenti, e talvolta di prima qualificazione. Ma è significativo che anche presso gli enti da sempre impegnati a gestire per delega delle Regioni i centri di formazione professionale si vada facendo strada la necessità di elevare i livelli culturali e professionali dei corsi per guadagnare allievi fra i diplomati, invece che fra i licenziati della scuola dell'obbligo, secondo la loro originaria destinazione.

Formazione finalizzata: un'ipotesi di tipologia per il «ciclo breve»

L'intero panorama della formazione post-secondaria è dunque in movimento da alcuni decenni. È nel suo ambito che si iscrive l'idea del ciclo breve universitario. Se essa rispecchiasse una preoccupazione esclusivamente accademica di graduazione dei diplomati a carattere scientifico-professionale, l'intero discorso fatto fin qui non avrebbe gran senso. Esso tende a mostrare infatti un'esigenza sostanzialmente extra-accademica, di rapida ed efficiente formazione professionale in cui gli aspetti teorici si integrano con esperienze sul lavoro, da ricondurre eventualmente nei binari della formazione culturale a carattere scientifico una volta scontata codesta sua funzione primaria.

Ora, la questione a mio giudizio va posta nei termini seguenti: la domanda del mercato del lavoro è chiara nell'imporre modelli formativi finalizzati ad un impiego immediato sul terreno professionale. Ed è evidente perciò che il carattere dei curricula dei corsi brevi deve essere coerente con queste finalità, quale che sia la sede in cui i corsi vengono istituiti. L'esperienza europea sembra relativamente omogenea nel rifiutare da una parte, per iniziative del genere, la sede universita-

ria, ma nel riconvertire poi almeno parzialmente in termini scientifici (e perciò più prossimi alla tradizione accademica) i curricula originariamente tecnico-pratici delle istituzioni formative. Tuttavia quel che permane fondamentalmente differente è l'ispirazione complessiva di questa formazione, il suo «animus», per così dire, che non viene modificato, ma piuttosto è esaltato da una componente culturale scientifica.

Perciò io credo che non si possa né si debba impedire una ristrutturazione del campo post-secondario che si è percorso rapidamente qui sopra in termini omogenei sia dal punto di vista istituzionale e giuridico che da quello formativo: che insomma vadano poste le premesse di una *tradizione di studi post-secondari non universitari in grado di offrire una larga possibilità di affermazioni professionali, liberando l'università da compiti non suoi*. Questa tradizione, che presso di noi non esiste, formalmente non si dovrebbe neppure limitare ai settori di lavoro a cui si è fatto cenno finora. Anche alcune libere professioni come quella legale, ad esempio, hanno in altri paesi, un inizio tecnico-professionale che soltanto in alcuni casi si conforta con studi scientifici universitari. E presso di noi sono ben note certe forzature (talvolta operanti a dispetto delle leggi) per cui i diplomati invadono il campo dei laureati, come accade nell'ambito dell'ingegneria civile.

In tutti questi casi una consacrazione o una riqualificazione della professionalità in termini scientifici, quando vi si ambisca, non può soffrire adattamenti: va conseguita mediante gli ordinari corsi di studio accademici, senza abbreviazioni né facilitazioni. L'abito alla ricerca scientifica non è facile ad acquisirsi, ed esige — se concepito con rigore — un tempo non certo inferiore a quello previsto dai nostri curricula universitari (i quali recentemente sono stati prolungati proprio in risposta alle maggiori difficoltà di formazione proposte dal costante progresso scientifico).

Rispondere alle istanze del mercato del lavoro

Se dunque l'università intende istituire un ciclo breve, essa deve essere consapevole di dover entrare in concorrenza con una tendenza ormai abbastanza affermata fuori di essa non solo in Europa, ma anche in Italia, e di

dover fare i conti con esigenze di un mercato del lavoro che, più che ai titoli formali, è attento alle effettive capacità lavorative. Può darsi che nell'attuale condizione in cui i corsi post-secondari, le varie iniziative di formazione accennate etc. non hanno ancora una organizzazione consolidata e un riconoscimento giuridico formale, l'università possa per così dire «arrivare prima»; ma in questo caso dovrebbe tener presenti le istanze a cui vuol rispondere ed attrezzarsi in rapporto ad esse. Si tratta di un cambiamento di mentalità e di comportamenti culturali così profondo che è difficile immaginarlo, almeno in tempi brevi. Personalmente condivido l'esperienza di coloro che nell'affrontare situazioni di formazione professionale ad alto livello si trovano a dover rinunciare a poco alla volta alla collaborazione di molti docenti universitari per la difficoltà di questi ad entrare nelle prospettive di una formazione del genere, sia dal punto di vista dei contenuti, sia — e soprattutto — da quello delle tecniche didattiche necessarie a ottenere, in tempi relativamente brevi, la massima efficienza degli allievi. Corsi brevi a destinazione professionale rispecchiano soprattutto l'esigenza di immettere sul mercato un prodotto umano efficiente, da proporre immediatamente alla valutazione del mercato stesso: e questo è tutt'altro che nelle tradizioni accademiche (e sarebbe forse indesiderabile che lo fosse).

Ma se questo tipo di corsi venisse istituito, per quanto si è detto, sarebbe difficile inserirli «in serie» nei curricula accademici; forse col tempo si potrebbe addivenire a qualche aggiustamento in materia, ma non è prevedibile a priori — prima cioè di vedere realizzate le diverse ipotesi — quali aggiustamenti sarebbero ammissibili, senza creare situazioni ibride dannose per tutti.

Se finalità immediatamente professionali, dunque, non solo sono inconsuete per l'università, ma le sono precluse dalla sua vocazione e tradizione, allora quale potrebbe essere la destinazione di cicli brevi nell'università? È questo il quesito da risolvere prima di decidere la loro istituzione. Parlare di finalità più ampie rispetto a quelle delle scuole speciali (come in un recente parere del CUN in materia) non sembra sufficiente, se non si mettono tali finalità in sintonia con un ambito professionale comunque definito, rispetto al quale abbiano un significato spendibile. Ora, quali tipi di

professione ci si propone di incrementare che non siano già coperti dalle varie, differenziate edizioni di Master a carattere aziendale (comunque anch'esse da rivalutare in termini di più precisa e tecnica professionalità, a giudizio delle aziende), dai vari diplomi post-secondari che godono di riconoscimenti giuridici più o meno ampi e di apprezzamenti di fatto sul mercato del lavoro, e dalle iniziative analoghe?

Certo il livello di primo diploma — il Master di altri sistemi di studi superiori — potrebbe essere introdotto come mero indotto da quei sistemi; ma il semplice buon senso e — a un livello superiore — un po' di scienza comparatistica possono suggerire di esaminare anche la differente storia della nostra università e cercare anche in essa, oltre che nelle esigenze della situazione presente, motivo e giustificazione per imitare gli altri.

Una volta recepite codeste esigenze e definito con chiarezza il campo d'incidenza del biennio, il resto dovrebbe essere conseguente: costruzione di curricula con la consulenza dell'universo dei destinatari *ultimi* (che non sono gli allievi, in questo caso, ma tutti coloro che dovranno accoglierli e/o utilizzarli a formazione esaurita: aziende, ordini professionali, pubblica amministrazione, etc.): analisi della congruenza culturale fra codesti curricula e quelli accademici, e fra l'*animus* dominante gli uni e gli altri.

Ci sono certamente molti modi di affrontare un iter progettuale del genere. Uno dei modi da evitare mi sembra comunque quello che consiste nel trattar le cose genericamente. Il Consiglio Universitario Nazionale, nel dare recentemente il giudizio accennato su una generica proposta di titolo biennale pre-laurea, se ne è forse fatto contagiare. So per antica esperienza del vecchio Consiglio Superiore, di cui esso sembra aver ereditato alcuni metodi di valutazione degli statuti universitari, che ogni modifica di statuto, ogni introduzione di nuovi insegnamenti e soprattutto ogni nuovo corso di studi vi sono valutati con estremo rigore: credo che analogo rigore dovrebbe essere esercitato su ogni proposta di biennio pre-laurea che intendesse proporsi nella prospettiva qui discussa.

Molteplici strumenti di intervento

Il discorso potrebbe finire qui. Avrebbe il difetto di non rilevare con

sufficiente attenzione l'interesse che l'università comunque dovrebbe nutrire per i problemi effettivi della società circostante, che è l'unico criterio con il quale si possono utilmente misurare le sue trasformazioni. Si tratta di problemi di sviluppo economico e culturale molto complessi, in genere, che tuttavia richiedono all'università un tipo d'intervento differente da quello a cui potrebbe rispondere l'istituzione

del biennio in esame. Nella maggioranza dei casi, almeno a quanto mi risulta, il territorio nelle sue istanze produttive e amministrative richiede all'università due fondamentali tipi di intervento: l'uno diretto a qualificare adeguatamente i suoi laureati in vista di specifici tipi d'impiego; l'altro — forse anche più importante — orientato alla riqualificazione dei quadri medio-superiori tanto presso le azien-

de che presso le amministrazioni. Una università sensibile a questi nuovi compiti potrebbe seguire qualche esempio già in atto consorziandosi con aziende ed enti locali per creare strumenti di intervento agili ed efficienti. Ma questo sta diventando ormai un altro discorso, da fare attraverso esempi concreti che ne dimostrino non soltanto la realtà già operativa, ma anche le prospettive felici per la nostra società.



Università di Genova: il monoblocco chirurgico della Facoltà di Medicina e Chirurgia (Polo S. Martino)



Verso una nuova articolazione dei livelli universitari

di Roberto Moscati

Dipartimento di Sociologia dell'Università degli Studi di Milano

Specificità e analogie con l'estero della situazione italiana

Sembra di avvertire, in questi ultimi tempi, il crescere di perplessità, vecchie e nuove, circa l'opportunità dell'istituzione di percorsi universitari brevi, che venivano dati quasi per scontati sia nell'ambito delle proposte di legge sugli ordinamenti didattici (il cosiddetto «Progetto Tesini»), sia in quello riguardante l'istituzione del nuovo Ministero dell'università e della ricerca scientifica. Circolano infatti le opinioni più varie che si riassumono in genere nelle considerazioni: a) circa l'inutilità di creare figure professionali intermedie, data la polarizzazione che starebbe delineandosi nella richiesta di competenze (indotta dalla diffusione delle nuove tecnologie) e che spingerebbe inevitabilmente verso l'alto (livello sofisticato, per pochi) e verso il basso (livello dequalificato, per molti); e b) circa lo scarso successo che avrebbero fatto registrare all'estero analoghe ristrutturazioni della istruzione post-secondaria. Non si vorrebbe che fosse stato avviato il tradizionale meccanismo in virtù del quale — dopo aver criticato il sistema vigente ed aver speso lunghi anni in defatiganti dibattiti con riferimenti a modelli

stranieri, si riscopre che tutto sommato l'esistente è il meno peggio possibile (si pensi al caso della scuola secondaria superiore).

Per contribuire a delineare i termini del problema in esame, val la pena dunque di esaminare rapidamente sia le condizioni interne che sembrano sostenere l'opportunità di un'articolazione delle occasioni formative post-secondarie, sia la situazione esterna che più direttamente, e sempre più concretamente, si rapporta al nostro sistema formativo, quella europea.

a) Condizioni interne

Da tempo gli studiosi più attenti (Giorgio Franchi e Roberto Pasini in particolare) hanno messo in rilievo alcune trasformazioni nei processi di fruizione del sistema formativo che non possono essere trascurate. Innanzitutto la *considerevole espansione generale della scolarità post-obbligatoria*, che coinvolge ormai (formazione professionale inclusa) il 65% circa della fascia di età 14-18 anni. Tale fenomeno appare particolarmente vistoso nella *componente femminile*: l'indice di scolarità delle ragazze ha ormai superato quello maschile e tende a distribuirsi a ventaglio tra i diversi indi-

«Laurea corta» o «super-diploma»: quale strada deve imboccare la formazione universitaria intermedia? L'autore si pronuncia a favore della prima ipotesi, confortata da una analisi dei processi di mutamento sociale, delle sollecitazioni contrastanti e coesistenti di cui è oggetto l'istruzione superiore in Italia e delle soluzioni adottate in ambito europeo.

rizzi, anche se resta la caratterizzazione dei percorsi femminili, su basi tradizionali e sempre meno giustificate da riferimenti professionali. C'è poi la *tendenza a personalizzare* (che significa tentativo di specializzare e qualificare) i *percorsi formativi*, che si va diffondendo sulla base di una forte indicazione che viene dal mercato del lavoro (anche se questa indicazione è tutt'altro che omogenea e non indica i profili professionali che interessano la domanda di lavoro; il messaggio comunque è «specializzatevi». Si verifica inoltre una *riduzione del tasso di passaggio all'università* (dal 72,5% del 1980 al 63,7% del 1986), che può essere attribuito alle più diverse ragioni (in mancanza di indagini qualitative serie); tuttavia tale riduzione è in rapporto con il perdurare di condizioni occupazionali critiche in diversi settori professionali tradizionalmente ritenuti vie di mobilità sociale (quello medico in testa a tutti), con il diversificarsi in termini di origine sociale dell'utenza della secondaria e con il mutare delle caratteristiche del mercato del lavoro, sia in termini di domanda (saturazione di alcuni settori, mancanza di incentivazione di settori nuovi, sviluppo di settori ad alta intensità di capitale e con scarse disponibilità occupa-

zionali), sia in termini di offerta («spontaneo» orientamento alla non-iscrizione delle nuove coorti di giovani in virtù del reiterarsi delle condizioni della domanda, del funzionamento dei percorsi universitari completati da poco più del 30% degli iscritti, e forse come segnale di una complessiva rinuncia — da parte di alcuni settori sociali — all'utilizzazione dell'istruzione universitaria come sperato canale di mobilità). (Franchi e Pasini, 1988).

Il risultato di queste tendenze è un addensamento di giovani a livello di diplomati, con o senza un'esperienza fallimentare a livello universitario.

b) Situazione formativa europea

Le analisi comparative che tendono a verificare un settore come quello educativo sulla base di modelli stranieri soffrono troppo spesso della confusione tra esigenze e caratteri strutturali da un lato, a realizzazioni pratiche, risposte ai problemi, soluzioni politiche dall'altro. Nella confusione si oscilla tra il prendere un esempio parziale come «il modello che risolverà tutti i mali» e il ritenere che le nostre specificità nazionali non consentano l'utilizzazione di alcun esempio sperimentato altrove.

Lo studio comparativo dei sistemi d'istruzione rappresenta tuttavia un settore sufficientemente consolidato delle scienze sociali a livello internazionale per avere da tempo fatto chiarezza sui limiti e le modalità che devono essere tenuti in conto nell'operare tali confronti in maniera produttiva. Così un metodo comparativo di analisi dell'istruzione superiore terrà in conto i diversi livelli di sviluppo, i diversi valori e modi di pensare e di comportarsi, la diversa evoluzione storica proprie ai paesi posti a confronto. Terrà altresì conto delle comuni (o diverse) appartenenze a sistemi culturali, sociali ed economici, con le loro regole di funzionamento più o meno da gran tempo consolidate: ad esempio le regole dei sistemi capitalistici a democrazia rappresentativa (Wasser 1982).

Possiamo dunque — con queste cautele preliminari — riflettere brevemente su quanto è avvenuto nei sistemi formativi dei paesi dell'Europa occidentale negli ultimi decenni. Distingueremo allora due periodi: uno (anni '60, primi anni '70) di grande espansione e ottimismo, caratterizzato dal rapido incremento delle utenze

(giovanili e non) all'istruzione superiore e dal fiorire di politiche formative tese, essenzialmente, a facilitare l'accesso dei nuovi fruitori, attraverso:

- la regionalizzazione dell'istruzione superiore (nell'ipotesi altresì che essa potesse contribuire direttamente allo sviluppo dell'economia locale);

- l'istituzione di percorsi a durata differenziata (cicli brevi professionalizzanti);

- la creazione di modelli comprensivi di istruzione superiore, che rappresentassero un'alternativa alla divisione tradizionale della scienza e della conoscenza.

Come si sa, le grandi aspettative legate a queste politiche sono andate in parte deluse, ma di fatto buona parte delle riforme introdotte si sono consolidate e hanno modificato il volto dei sistemi d'istruzione nei paesi che le hanno sperimentate (Cerych e Sabatier 1986). In particolare, i corsi brevi a livello universitario hanno finito per diventare un primo stadio post-secondario con grande rilevanza, vuoi regionale (in Norvegia), vuoi tecnico-professionale (in Germania Federale, in Inghilterra, in Francia). In quest'ultimo Paese, in particolare, è di grande interesse il doppio canale istituito vent'anni or sono, che affianca un percorso che prolunga il diploma di secondaria (STS) ad un corso breve di livello universitario.

In tal modo si è venuto rispondendo ad un primo dilemma, sollevato anche nel recente dibattito italiano: se cioè si dovesse puntare di più sull'innalzamento delle competenze dei diplomati (quadri intermedi) attraverso accentuate specializzazioni, o piuttosto sulla formazione breve (a livello universitario) di tipo più generale. Il modello francese tende a rispondere ad entrambe le aspettative e lo fa, dopo anni di difficile decollo, con un crescente, innegabile successo. Va osservato, di passaggio, come le difficoltà iniziali (ridotto numero di iscritti) derivassero in buona misura dalla tendenza diffusa nelle aziende francesi a provvedere al completamento della formazione dei quadri intermedi attraverso il largo uso dell'*on the job training*; tendenza progressivamente ridottasi nel tempo per le mutate esigenze formative e la riconosciuta convenienza ad utilizzare il sistema formativo nazionale.

Tutta una serie di altri problemi sono proposti dall'esame dei casi stranieri: un primo riguarda le possibili—

tà/opportunità di prosecuzione nei cicli tradizionali che si offrono a coloro che percorrono i cicli brevi. Alcuni esempi escludono tali possibilità nella misura in cui offrono i cicli brevi in parallelo ai tradizionali corsi universitari (i Politecnici inglesi e le *Fachhochschulen* tedesche). Altri casi, come quello francese o quello americano dei *community colleges*, prevedono un'impostazione in serie e forniscono, al termine dei cicli brevi, l'alternativa della prosecuzione nel percorso tradizionale o l'uscita nel mercato del lavoro con un titolo ben definito (diploma).

Naturalmente nel dibattito italiano si tende a preferire il modello in sequenza, per il più ampio grado di opportunità che si offre a chi sceglie un percorso breve.

L'importanza decisiva di un'analisi per aree disciplinari

E tuttavia non sono trascurabili i problemi che sorgono nell'attuare praticamente un programma formativo che professionalizzi (almeno in parte) da un lato, e che permetta la prosecuzione della formazione dall'altro. Problemi comunque non insormontabili, se il meccanismo dimostra di funzionare in altri sistemi non così lontani dal nostro, e *in particolari settori disciplinari*. È infatti con ogni evidenza cruciale distinguere bene tra aree disciplinari, sia nei riguardi dell'impostazione dei processi conoscitivi — che si rivelano più o meno idonei a modificare il procedimento sequenziale teoria/prassi, intervallando i momenti di approfondimento teorico e di sperimentazione empirica — sia nei riguardi delle ricadute nel mondo delle professioni, dove figure intermedie possono risultare più o meno definibili e necessarie.

A quest'ultimo riguardo, si deve ridimensionare nettamente l'ipotesi che scongiurerebbe — come detto — l'attivazione di percorsi formativi legati a figure di tecnici e professionisti intermedi, di cui il mercato avrebbe sempre meno bisogno. L'impressione infatti è che questa impostazione generalizzi indebitamente un'ipotesi di evoluzione delle professionalità in funzione della diffusione delle nuove tecnologie. Occorre osservare al riguardo come, da un lato, le più serie valutazioni per i settori maggiormente interessati dalle nuove tecnologie non prevedano drastici mutamenti nell'organizzazione dei processi produttivi (pe-

raltro riconoscendo margini di flessibilità nelle modalità di sviluppo e di applicazione delle tecnologie) e, dall'altro, larghi settori — specialmente del terziario — tendano a richiedere nuove figure professionali con formazione post-secondaria, ma non così decisamente teorica come nella tradizione universitaria (Levin, Rumberger, 1987).

Mondo universitario e corpo sociale: esplose la conflittualità tra diversi valori

Le resistenze ad operare le distinzioni settoriali indicate e a muovere critiche centrate sul prestigio (scadente) che caratterizzerebbe i cicli brevi spinge a riportare il problema all'interno del mondo universitario.

In questa dimensione le difficoltà si pongono ormai non più soltanto a livello di coesistenza tra valori di uguaglianza e valori di differenziazione (sulla base della competenza), ma si intrecciano — spesso sotto forma di funzioni dell'istruzione superiore — con i valori di autonomia e di credibilità/affidabilità rivendicati dai diversi

soggetti che vi operano. Una tipologia proposta alcuni anni or sono da Burton Clark sembra particolarmente attuale alla luce del dibattito italiano sulle diverse «riforme» dell'università. Clark segnalava l'inevitabilità del conflitto tra i valori della *giustizia sociale* (l'uguaglianza), della *competenza* (come bene acquisito in contrapposizione al privilegio per origine sociale); della *libertà* (intesa come aggregato di possibilità di scelta, iniziativa, innovazione, critica, e, in pratica di strutturazione dell'operare individuale dei singoli, ma — oggi potremmo dire — anche delle istituzioni e delle diverse sedi, in una logica di autonomia di strutture universitarie rispondente alle mutevoli esigenze e alle variabili domande della società); della *lealtà*, che è anche e forse soprattutto *affidabilità* (più *accountability* che *loyalty*) delle istituzioni formative, dell'intero sistema formativo e dei singoli suoi rappresentanti nei confronti delle istituzioni e delle politiche pubbliche. (Clark, 1982).

Clark riteneva che il passaggio dall'istruzione superiore di élite all'istruzione superiore (teoricamente) di mas-

sa, avesse approfondito le contraddizioni e che il problema centrale consistesse nel trovare forme di compromesso (che si rendono inevitabili all'interno del sistema formativo, a sua volta necessariamente destinato a promuovere le contraddizioni). La flessibilità e la diversificazione del sistema formativo sembrano una delle modalità più efficaci per perseguire le forme di compromesso inevitabile, che significa poi il perseguire finalità contrastanti (e valori diversi) attraverso istituzioni diverse.

La via seguita sin qui nei fatti nel nostro Paese è stata per contro quella di tener insieme (in un'unica struttura) finalità e valori diversi, mirando a coniugare uguaglianza e competenza. È ormai ben noto e variamente documentato il grande dispendio di energie e i costi economici che tale sistema comporta. È sempre utile rilevare che la competenza è comunque meglio salvaguardata (per quella percentuale che serve al sistema economico) rispetto all'uguaglianza, cui si può far riferimento in negativo ricordando le percentuali di dispersione e i tassi di abbandono del sistema universitario (che for-



nische «credenziali» a non più di un terzo dei propri iscritti).

Tuttavia non sembra che la lezione serva al mondo accademico che dovrebbe sostenere forme di sperimentazione e di innovazione, ove si pensi alla non chiara utilizzazione delle opportunità di sperimentare offerte dalla normativa vigente (legge 382/80) con particolare riferimento alle scuole dirette a fini speciali e ad ogni forma di educazione permanente e ricorrente a livello universitario. Preoccupazioni per il proprio status (meccanismi di carriera) e per il mantenimento dello status quo fanno regolarmente spostare il centro dei problemi di rinnovamento e di innovazione delle istituzioni formative ad un livello formale e «micro».

In virtù di tale atteggiamento del mondo accademico il problema dei cicli brevi — se sarà mai affrontato seriamente — diventerà presto (è facile prevederlo) il problema dello status di chi ci dovrebbe insegnare, e l'incancrenirsi dei problemi di funzionamento generale delle strutture porterà a soluzioni solo poco tempo addietro impensabili come l'introduzione del numero chiuso, per l'allargamento progressivo delle logiche «di forza maggiore», oggi ben rappresentate dal caso di Medicina. Resta il problema delle compatibilità con i partners europei, delle quali anche l'imparagonabile e specialissimo «caso italiano» dovrà forzatamente tener conto per non poche ragioni, non ultima quella della disoccupazione giovanile.

Tener conto dei processi generali di trasformazione

Ma se allora non si potrà non elaborare ed introdurre una serie di modifiche strutturali, il rischio (che non appare troppo astratto alla luce dello scarso interesse suscitato dalle proposte di riforma in discussione) è quello di non predisporre risposte che tenga-

no conto dei processi in atto nella società in mutamento (in Italia come in Europa). Fenomeni come la terziarizzazione dell'economia, l'informatizzazione diffusa e l'invecchiamento della popolazione, ma anche la diffusione dell'istruzione di base, non possono non esercitare effetti rilevanti sul mondo delle professioni e comunque in generale sulla domanda di istruzione superiore (Coppola Pignatelli e altri, 1985).

Se dunque non ci si lascerà trascinare dalle dinamiche messe in moto dalle trasformazioni indicate (o dalle pressioni delle forze organizzate interessate a specifiche ristrutturazioni), occorrerà che il mondo universitario dibatta ed elabori proposte di razionalizzazione delle tendenze in atto, allo scopo di essere in grado di gestire l'introduzione di modalità di diversificazione dei percorsi formativi (come peraltro quelle della nuova autonomia).

Ad avviso dello scrivente, se è vero che emergono due tendenze di fondo nella configurazione dei corsi post-secondari — una legata alle esigenze specifiche del mercato del lavoro, l'altra tesa all'elevazione del sapere professionale moderno — l'università dovrà privilegiare naturalmente la seconda attraverso la prospettiva della «laurea corta» piuttosto di quella del «super-diploma». E ciò non tanto per privilegiare eventuali funzioni di «rete di recupero» (dei soggetti ritenuti privi delle qualità necessarie per itinerari formativi di maggior impegno), oppure di «diga» nei riguardi della marea montante della nuova utenza (tendenze che possono diventare obiettivi rischiosi per le nuove opportunità formative), quanto per due precisi ordini di ragioni:

a) innanzitutto, per tentare una sintesi originale tra la tendenza ad innalzare la soglia dell'istruzione formale richiesta e quella di sottoutilizzare le competenze acquisite. Migliorare, infatti, la *qualità* della formazione dei

quadri intermedi (in termini di contenuti dei curricula) può contribuire a ridurre la sottoutilizzazione delle competenze;

b) in secondo luogo perché si apre, con l'istituzione dei cicli brevi a livello universitario, una grande opportunità di rivalutare la cultura scientifica, fornendole speciale dignità anche attraverso nuove sintesi (curricolari) con la cultura umanistica, come — per contro — non si riuscirebbe a fare nell'ottica del «super-diploma». Questo problema cruciale nel panorama culturale del nostro Paese, troverebbe modo di essere affrontato concretamente e con maggiore efficacia se legato alla creazione ex novo di un particolare ordinamento didattico, piuttosto che nella logica delle specializzazioni e degli approfondimenti dell'esistente.

Bibliografia

Cerych e Sabatier 1986

L. Cerych e P. Sabatier, *Great Expectations and Mixed Performance: The Implementation of Higher Education Reforms in Europe*, Trentham Books, Trentham 1986.

Clark 1982

B.R. Clark, *Values*, Working Paper n. 1, Graduate School of Education, University of California, Los Angeles 1982.

Coppola Pignatelli e altri 1985

P. Coppola Pignatelli e altri, *Le applicazioni del DPR 162 in relazione alla situazione europea*, Ministero della pubblica istruzione, Direzione Generale Relazioni Culturali, Roma 1985.

Franchi e Pasini 1988

G. Franchi e R. Pasini, *La formazione post-secondaria: il quadro dei problemi*, CISEM, Milano 1988.

Levin e Rumberger 1987

H. Levin e R. Rumberger, *Le nuove tecnologie inventano un nuovo lavoro?*, in «Politica ed Economia», n. 5, maggio 1988, pp. 49-54.

Wasser 1982

H. Wasser, *Comments on methods in Comparative Higher Education*, paper presentato al X World Congress of Sociology, Mexico City, Mexico 1982.



Tre proposte di legge per una innovazione

di Vincenzo Buonocore

*Ordinario di Istituzioni di diritto privato presso l'Università di Salerno
e membro della Commissione Cultura, Scienza e Istruzione
della Camera dei Deputati*

Il mondo universitario attende da tempo un provvedimento che modifichi il monolitismo disciplinare in materia di titoli di studio. La speranza sembrava doversi tradurre in realtà nella scorsa legislatura poiché il 14 gennaio 1987 un Comitato ristretto — creato nell'ambito della Commissione Pubblica Istruzione della Camera dei Deputati — aveva approvato un testo unificato di progetto di legge sulla riforma degli ordinamenti didattici universitari. Lo scioglimento anticipato del Parlamento aveva poi vanificato questa speranza, riaccendosi all'inizio della X legislatura, con la presentazione di ben tre proposte di legge: una comunista (n. 581, primi firmatari gli onorevoli Zangheri e Natta), una seconda del Movimento Sociale Italiano (n. 1484, primi firmatari Poli Bortone e Almirante) ed una terza (n. 1781), d'iniziativa congiunta democristiana e socialista, presentata dai deputati Tesini, Fincato, Seppia, Buonocore e Casati: quest'ultima riproduce alla lettera il testo approvato dal Comitato ristretto nella passata legislatura, mentre le altre due investono — accanto a quello degli ordinamenti didattici — problemi irrisolti del comparto universitario.

Prima ancora di scendere ad un

esame comparato delle proposte oggi in discussione — si tenga conto che anche questa volta è stato costituito un Comitato ristretto nell'ambito della Commissione Cultura della Camera dei Deputati — ed ai fini di una migliore intelligenza dei loro contenuti, appare opportuno premettere alcune considerazioni di ordine generale.

L'ordinamento didattico

La locuzione «ordinamenti didattici», che fa da titolo a due delle proposte di legge presentate — la n. 581 e la n. 1781 —, va preliminarmente chiarita, ad evitare che, rispetto al linguaggio corrente, essa appaia, a seconda dei punti di vista, eccedente o carente rispetto ai contenuti delle proposte stesse.

Ordinamento didattico è un concetto complesso che sta ad indicare l'insieme delle norme vigenti in materia di insegnamento universitario.

Per essere meno generici, si può tentare un'ulteriore specificazione e si può dire che nell'ambito della definizione vanno comprese le tappe procedurali delle carriere studentesche a cominciare dalle condizioni di accesso all'università, i percorsi formativi offerti agli studenti, i *curricula studio-*

I tre disegni di legge presentati all'esame delle Camere nel corso della X legislatura riaccendono la speranza di vedere tradotta in realtà l'auspicata riforma degli ordinamenti didattici universitari.

rum di tali percorsi (*i.e.* facoltà e scuole), la tipologia dei titoli accademici rilasciati dalle università e dagli istituti di istruzione superiore. Questa specificazione potrebbe però apparire lacunosa, ove si consideri, ad esempio, che anche le norme relative al diritto allo studio dovrebbero essere concettualmente ricomprese nella materia.

In ogni caso, quello degli ordinamenti didattici è un problema che riguarda, in primo luogo, direttamente gli studenti.

E tutti sanno che, al di là di certi provvedimenti liberalizzatori — i cosiddetti provvedimenti urgenti — affrettatamente adottati dopo la «stagione» del '68 (e per giunta in buona parte oggi non più vigenti) poco o niente si è fatto per coloro i quali, con espressione non felice, ma certamente efficace, vengono chiamati gli utenti del servizio. Occorre anche aggiungere che, al di là della buona o cattiva volontà del legislatore, la soluzione di questo problema è assai difficile e dipende in massima parte dalla soluzione di altre questioni centrali dell'ordinamento universitario: prima fra tutte quella del modo di attuazione dell'art. 33 della nostra Costituzione.

Da ciò — è quasi superfluo il rilevarlo — scaturisce il valore squisita-

mente politico del problema che ci occupa e l'effetto psicologico che la sua soluzione può avere come significativo momento di una inversione di tendenza.

La normativa vigente

Appare opportuno, per una migliore intelligenza di quanto si dirà in seguito, fare il punto sulla normativa vigente: che — è bene dirlo subito — è in gran parte quella contenuta nel T.U. delle leggi sull'istruzione universitaria del 1933, nel regolamento studenti del 1938 e nel R.D. 30/9/38 n. 1652, recante disposizioni sull'ordinamento didattico universitario. A questi va aggiunta, per il periodo postbellico, la legge 11/12/69 n. 910, più nota come quella che liberalizzò gli accessi all'università e i piani di studio.

Né la legge 28, né il DPR n. 382/80, e cioè i provvedimenti riformatori più importanti di questi ultimi anni, contengono disposizioni significative che riguardino la materia oggetto di esame.

Occorre, per completezza, aggiungere che alcune tabelle curriculari — prima fra tutte quella della Facoltà di Medicina e Chirurgia — sono state modificate con provvedimento amministrativo e che un'apposita legge — quella del 10 marzo 1982 n. 162 — ha riordinato le scuole dirette a fini speciali e le scuole di specializzazione.

Non v'è dubbio, pertanto, che la normativa vigente in tema di ordinamenti didattici appare non solo obsoleta e lacunosa, ma anche e forse soprattutto, rigida e standardizzata, ispirata ad un modello marcatamente centralistico. Il fatto è che un intervento, oggi, deve avere caratteristiche che soltanto qualche anno fa sarebbero state assolutamente impensabili, se è vero che occorre tener conto di tre esigenze di grande importanza:

1) si va verso un regime di autonomia del sistema universitario e delle singole università e — come spiegherò fra poco — l'introduzione di un modello diverso di università non può non condizionare i contenuti di un provvedimento sugli ordinamenti didattici;

2) pur essendo questo un *trend* probabile, non è per il momento ipotizzabile l'abolizione di quello che è un pilastro dell'ordinamento giuridico italiano: il valore legale del diploma di laurea, quale condizione per l'e-

sercizio delle professioni libere più diffuse e quale presupposto per l'accesso ad alcuni dei più importanti concorsi della carriera pubblica;

3) il 1992 è vicino ed appare opportuno adeguare la legislazione italiana a quella degli altri paesi europei in vista di una liberalizzazione che toccherà direttamente anche il mondo delle professioni.

Al di sopra e al di là di queste che possono considerarsi le esigenze formali e sostanziali al tempo stesso, sta la necessità prospettata all'inizio: quella di razionalizzare e di ammodernare una legislazione che mostra evidenti i segni del tempo.

Si è detto innanzi che le caratteristiche di una legge che voglia riformare e regolare l'ordinamento didattico e non cadere, allo stesso tempo, in una precoce obsolescenza non possono non conformarsi a quello che dovrebbe essere il nuovo volto dell'università italiana, quando verrà approvata la legge sull'autonomia.

È bene, infatti, dire *in limine* e con chiarezza che se la conquista dell'autonomia deve perseguire uno scopo, è proprio quello di esaltare la «fantasia» dei singoli atenei per sconfiggere una standardizzazione tipologica che non poco ha pesato finora sugli squilibri da cui il nostro sistema universitario è affetto. Ed appare oltre tutto chiaro che il campo d'elezione in cui la competizione può esercitarsi è, accanto a quello della ricerca scientifica, quello della didattica, intesa nel senso più vasto e completo dell'accezione.

Gli obiettivi comuni

La microstoricizzazione del problema soprattutto dal punto di vista normativo, e la sommaria delineazione delle esigenze da soddisfare e degli obiettivi da raggiungere consentono ora di esporre i punti salienti, e, per certi versi, comuni che caratterizzano le tre proposte di legge.

Al di là della specificità dei singoli progetti presentati, credo di poter affermare che gli obiettivi di tutti i proponenti siano stati due: *innovazione* sì, ma anche *razionalizzazione* dell'esistente.

Sostanzialmente da tutti si propone una quadripartizione tipologica dei titoli di studio di livello universitario: ai tre diplomi già esistenti — *laurea*, *specializzazione* e *dottorato di ricerca* — si aggiunge il cosiddetto *diploma di primo livello*. Di ognuno di essi i

singoli progetti si preoccupano di mettere in luce il profilo teleologico e in genere le peculiarità, ma mentre per i titoli già esistenti l'opera dei proponenti è stata soprattutto volta a razionalizzare ed a modificare la legislazione preesistente (il riferimento al dottorato di ricerca è di solare evidenza), per il diploma di primo livello si è trattato di crearne la figura, di delinearne i contorni e di indicarne con la maggiore approssimazione possibile le finalità.

È, pertanto, proprio nel diploma di primo livello che consiste la novità più appariscente dei progetti presentati.

Come si è accennato all'inizio di questa nota, buona parte del mondo accademico italiano aspirava all'introduzione del nuovo titolo per adeguare la nostra legislazione a quella di altri paesi e soddisfare esigenze di ordine sostanziale: innanzitutto, quella di offrire uno sbocco di livello universitario a professionalità che richiedono una formazione dal punto di vista metodologico, temporale e dei contenuti, di carattere diverso da quella tipica di un corso di laurea.

Per comprendere appieno l'innovazione occorre qui richiamare i termini di un problema quasi connaturato al concetto stesso di università: quello della funzione che questa deve svolgere in relazione ad uno dei compiti che le sono propri e, in particolare, se nell'insegnamento universitario debba prevalere l'aspetto formativo o quello professionalizzante. La disputa, che coinvolge mondo accademico e mondo del lavoro, ciclicamente assume connotati di vera e propria polemica e si sostanzia in un quesito più aderente ai tempi in cui viviamo: se, cioè, l'insegnamento universitario risponda o no alla necessità ed alle esigenze delle professioni e del mondo del lavoro in genere.

La sede non consente di andare al di là dell'enunciazione dei termini essenziali della questione e della sommaria delineazione delle opinioni: l'orientamento prevalente, quanto meno nel mondo accademico e non solo a livello nazionale, sostiene che l'insegnamento universitario che conduce alla laurea debba conservare una funzione eminentemente formativa, senza che questo significhi immobilismo e chiusura al naturale rinnovo metodologico e contenutistico, e soprattutto rinuncia a fornire agli studenti lo strumentario propedeutico all'esercizio

della professione e, in certe aree disciplinari, il riscontro sperimentale o trascinante che dir si voglia.

Se questo è vero — e in altri contesti nazionali tale aspetto della formazione è stato attuato modificando alcuni curricula disciplinari — è anche incontestabile la necessità di soddisfare l'esigenza di altri percorsi formativi, da offrire a chi voglia servirsene, non solo in assoluto, ma anche in relazione all'emergere di nuove professionalità che non richiedano un periodo di tempo corrispondente a quello degli attuali corsi di laurea, e che soprattutto postulino metodologie e contenuti più squisitamente professionalizzanti.

Se quanto scritto finora è chiaro, altrettanto chiaro dev'essere che il corso di studi per conseguire un diploma di primo livello — il quale voglia rispondere alle finalità descritte — non dev'essere considerato né come una parte di un corso di laurea né come necessariamente propedeutico al conseguimento del diploma di laurea: il corso di studi ed il diploma che lo conclude esigono una propria autonomia prima concettuale e poi didattica. Perciò si parla tra gli addetti ai lavori del titolo di primo livello come di un titolo *in parallelo* e non *in serie* rispetto al titolo di laurea. Ciò non significa ovviamente che il curriculum seguito per il diploma di primo livello non possa essere sfruttato da chi voglia proseguire gli studi per arrivare alla laurea. L'importante è non considerare i due titoli necessariamente interdipendenti e soprattutto convincersi della loro separata concettuale e teleologica. Quest'ultimo punto è di grande rilievo, soprattutto ove si esaminino con attenzione le disposizioni dei singoli disegni di legge.

Alcuni aspetti delle tre proposte di legge

Il *disegno di legge Tesini* (che riproduce il testo unificato della scorsa legislatura) stabilisce all'art. 2, al. 1, che il «diploma universitario si consegue al termine di un corso di studi di durata non inferiore a due anni e non superiore a tre, che ha il fine di fornire agli studenti la qualificazione necessaria per una professionalità di livello intermedio e di consentire l'apprendimento di fondamenti teorico-metodologici delle discipline oggetto di corsi». Lo stesso art. 2, ai commi successivi: a) localizza presso i corsi di laurea

o le scuole dirette a fini speciali la sede di conseguimento del diploma; b) demanda agli organi didattici dell'università il riconoscimento del curriculum compiuto nei corsi di laurea ai fini della prosecuzione degli studi per il conseguimento della laurea e altrettanto fa per il passaggio dai corsi di laurea ai corsi di diploma; c) sancisce la possibilità di collaborazione tra università ed enti esterni (amministrazioni pubbliche o enti economici e professionali) per l'organizzazione di cicli formativi presso le strutture produttive e le integrazioni dell'attività didattica con corsi tenuti da professori a contratto.

Di segno sostanzialmente analogo,

almeno quanto alla tipologia dei titoli accademici, è la *proposta Poli Borbone-Almirante*: anch'essa prevede un diploma di primo livello — denominato diploma universitario —, un diploma di laurea e il dottorato di ricerca con la sola omissione del diploma di specializzazione. L'analogia è, però, limitata alla denominazione del titolo, dal momento che del diploma universitario non vengono delineate caratteristiche e peculiarità — al di là della funzione di presupposto per l'esame di abilitazione all'esercizio delle professioni — e che viene demandato al governo, con lo strumento del decreto presidenziale, il compito di disciplinare l'istituzione di nuovi corsi



Università di Genova: il Rettorato (Polo Balbi)

universitari di diploma e di laurea «in rispondenza alle nuove riconosciute esigenze della società, in armonia con le esigenze espresse dai singoli ordini professionali e tenuto conto delle programmazioni nazionali e delle previsioni occupazionali» (art. 15, al. 1, n. 1).

Una diversità più marcata esiste, invece, fra progetto Tesini e *progetto comunista*, ove si consideri che in quest'ultimo sono previsti cinque titoli di studio: al diploma di laurea, al diploma di specializzazione e di dottorato di ricerca si aggiungono il diploma universitario di primo livello (D.U.) e il diploma di specializzazione post-secondario (DSP): il primo, che si consegue esclusivamente presso i corsi di laurea, «corrisponde a corsi di durata non inferiore a due anni e non superiore a quattro, destinati alla formazione di professionalità cui necessiti la disponibilità di competenze di tipo prevalentemente gestionale-operativo» (art. 3, al. 1), con l'aggiunta — assai significativa — che il curriculum seguito è *integralmente* valido per la prosecuzione degli studi in vista del conseguimento del corrispondente diploma di laurea» (art. 3, al. 2); mentre il diploma di specializzazione post-secondario — conseguibile presso le scuole dirette a fini speciali o presso strutture formative post-secondarie di livello universitario (art. 5, al. 2) — «corrisponde a corsi di durata non inferiore a due anni e non superiore a quattro, destinati alla formazione di specifiche professionalità che necessitino anche di strumenti formativi peculiari non disponibili all'interno dei corsi di laurea» (art. 5, al. 1), con l'aggiunta che i «curricula sono riconoscibili *parzialmente* ai fini dei corsi di diploma universitario e di diploma di laurea» con conseguente abbreviazione dei relativi percorsi in misura non superiore ad un anno (art. 5, al. 3).

Se si volesse estrapolare dalla complessiva disciplina delineata nel progetto comunista il tratto distintivo più importante tra il D.U. e il DSP, si potrebbe dire che mentre il primo è un titolo in serie — lo si desume con chiarezza dal comma 2 dell'art. 3, il quale stabilisce che il curriculum è *integralmente* valido per la prosecuzione degli studi in funzione del conseguimento del corrispondente diploma di laurea — il secondo è, invece, un titolo in parallelo, come risulta dall'ultimo comma dell'art. 5 dello stesso progetto n. 581, e si ricollega a quan-

ro prevede il DPR 10/3/82, n. 162 sul riordinamento delle scuole dirette a fini speciali e delle scuole di specializzazione.

Il «problema» del diploma di primo livello

Non c'è dubbio che, oltre ad essere la vera innovazione più strettamente didattica, di tutte e tre le proposte di legge in discussione, quello del diploma di primo livello è il vero problema da risolvere.

Il progetto comunista fa emergere il nodo centrale del problema stesso, domandandosi se esista una differenza fra i due titoli post-secondari ed abbreviati, se sia opportuno e necessario prevederli entrambi o se, al contrario, vi sia spazio per uno solo di essi.

Io credo di potermi pronunciare a favore della soluzione per ultimo indicata, confessando subito che quella che agli inizi era solo una propensione accademica si è trasformata in un convincimento radicato dopo le audizioni di esperti e dopo la discussione svoltasi all'interno del comitato ristretto.

Una delle domande costanti che i vari componenti del comitato ristretto hanno posto agli esperti è stata quella di indicare quali, a loro avviso, potessero essere le professionalità suscettibili di formare oggetto dei diplomi di primo livello nelle varie aree disciplinari costituenti gli attuali corsi di laurea e quali, al di là di quelle già esistenti, le professionalità suscettibili di formare oggetto dei diplomi delle scuole dirette a fini speciali.

Dalle risposte ricevute dagli interpellati, io mi sono formato l'opinione che non ci sia spazio sufficiente per introdurre due nuovi titoli entrambi post-secondari e che sia opportuno limitarsi, per le ragioni sostanziali ampiamente illustrate, ad introdurre un solo tipo di diploma di primo livello.

Ovviamente, a questo che potremmo definire come un motivo prevalentemente empirico, possono essere aggiunte ragioni di ordine più squisitamente concettuale, ricavabili dall'esame delle norme proposte nel disegno di legge n. 581. Più in particolare:

a) non può essere considerata una discriminante valida la concettualizzazione che dei due tipi di diploma viene data: dire, in altri termini, che il diploma universitario di primo livello è destinato alla «formazione di professionalità cui necessiti la disponibilità

di competenze di tipo prevalentemente gestionale operativo», mentre il diploma di specializzazione post-secondario sarebbe destinato alla formazione «di specifiche professionalità che necessitino anche di strumenti formativi peculiari non disponibili all'interno dei corsi di laurea», non equivale a sancire una differenza sostanziale e legittimante fra i due titoli; infatti l'unico criterio distintivo rimarrebbe quello della indisponibilità presso i corsi di laurea degli strumenti formativi peculiari per il conseguimento del diploma di specializzazione post-secondario. Il che sembra effettivamente poca cosa, soprattutto ove si consideri che l'università, dal punto di vista didattico, non può essere considerata una struttura a compartimenti stagni. Riesce, perciò, facile obiettare, in assenza oltre tutto di definizione delle scuole dirette a fini speciali, che quegli strumenti formativi mancanti presso i corsi di laurea possano essere reperiti presso altre strutture universitarie;

b) non può considerarsi decisivo il criterio della «integralità» o della «parzialità» riferito al riconoscimento degli studi fatti in funzione del conseguimento del diploma di laurea, che caratterizzerebbe rispettivamente il diploma di primo livello e il diploma di specializzazione post-secondario. Appare anzi aprioristico e concettualistico lo stabilire, senza un riferimento alla concreta area disciplinare, che il curriculum del diploma universitario è integralmente valido per la prosecuzione degli studi ai fini del conseguimento del diploma di laurea.

Se una specificità deve contraddistinguere il diploma di primo livello questa è quella di una sua autonomia concettuale e disciplinare in funzione della professionalità che ne giustifica la statuizione. Esaminando i curricula degli attuali corsi di laurea ci si renderà facilmente conto della impraticabilità della strada indicata dalla proposta n. 581. L'unica via percorribile a questo riguardo è quella della discrezionalità — da lasciare agli organismi didattici — in ordine al riconoscimento degli studi fatti per chi voglia conseguire anche il diploma di laurea;

c) non può essere considerato criterio discrezionale la diversa localizzazione accademica che si stabilisce per i due diplomi: corso di laurea o scuola diretta a fini speciali rispettivamente per il diploma universitario e per il diploma post-secondario.

Altri motivi potrebbero essere certamente adottati. Quel che preme qui ribadire è la necessità di un titolo di studio — intermedio tra il diploma di scuola secondaria superiore e il diploma di laurea — per quelle professionalità, in gran parte nuove, le quali richiedono metodologie, contenuti dei curricula e durata dei corsi diversi da quelli tipici dei corsi di laurea.

La sede non consente ulteriori specificazioni, salvo una notazione finale assai importante, che potrebbe condizionare in un certo senso anche i contenuti dei progetti in esame.

Si è aperta per l'università la stagione dell'autonomia e nell'autono-

mia — sia pure in un quadro di riferimento generale — stante la permanenza del valore legale del titolo, non può non essere compresa la didattica. Ed io credo che, introdotto legislativamente questo nuovo titolo, la concreta attuazione e l'effettiva individuazione delle professionalità per cui esso occorrerà, potrà costituire campo privilegiato di elezione dei singoli atenei, anche in coerenza con le vocazioni del territorio in cui le università insistono e con le peculiarità disciplinari degli atenei stessi.

L'autonomia, in questo campo, può essere un banco di prova per la capacità delle università di rinnovarsi e

di rigenerarsi ed un momento di responsabilità per i successi o per i fallimenti delle strutture create. Autonomia in questo campo vuol dire liberazione, fissato il quadro di riferimento generale indispensabile per l'esercizio delle professioni, dai lacci centralistici che in parte hanno condizionato lo sviluppo dell'università.

Si è parlato finora della sola università. Mi sia, però, consentito di dire che un notevole apporto alla soluzione di questi problemi potrà essere dato da una riforma, da tanti e da tanto tempo auspicata: quella della scuola secondaria superiore. Ulteriori rinvii saranno perniciosi per l'intero sistema educativo.





Urgente la riforma degli ordinamenti didattici

di Giancarlo Tesini

Responsabile Scuola e Università della Democrazia Cristiana

La riforma degli ordinamenti didattici universitari ha ripreso il suo cammino parlamentare, interrotto lo scorso anno dallo scioglimento anticipato delle Camere, quando si stava profilando un consenso pressoché unanime intorno al testo unificato che il Comitato ristretto della Commissione Istruzione di Montecitorio aveva redatto sulla base degli elementi comuni alle proposte di legge firmate rispettivamente da DC, PSI e PCI.

Lo stesso testo, ripresentato all'inizio della X legislatura insieme al precedente progetto comunista, è ora nuovamente all'esame del Comitato ristretto: non si riparte dunque da zero, ed anzi ci sono le condizioni per accelerare i tempi, dato che la strada era stata già in gran parte spianata. Se si vuole fare presto, occorre però innanzitutto confermare la scelta di una *legge non onnicomprensiva ma circoscritta al tema specifico*, pur tenendo conto del contesto in cui si colloca; un provvedimento, cioè, che consenta di superare l'attuale rigidità dei titoli di studio e dei curricula, limitandosi per il resto ad individuare i raccordi con gli altri segmenti del riordino universitario (autonomia ed organi di governo, programmazione e diritto allo studio) e dell'istruzione superiore (diploma

post-secondario, coerenza fra studi secondari ed accademici).

Bisogna quindi evitare il rischio di ricadere nella tentazione delle riforme globali, la cui impraticabilità ha contribuito per lungo tempo a dare fiato alle resistenze conservatrici, determinando di fatto il blocco nell'università di ogni graduale innovazione. La svolta del 1980, quando con la legge 28 e il DRP 382 è prevalsa, anche con l'appoggio del PCI, una linea di riformismo processuale, non può essere archiviata per ritornare ad ipotesi massimalistiche: al contrario, va sviluppata in maniera conseguente, proprio sul versante della didattica, che è ancora la «grande assente» della legislazione universitaria.

D'altra parte, l'urgenza di ridefinire i titoli rilasciati dall'università e i relativi percorsi formativi, nonché di introdurre un titolo intermedio con caratteristiche professionalizzanti, deriva non più soltanto dalla necessità di rispondere adeguatamente alle nuove esigenze formative, ma anche da quella di un'equiparazione in sede comunitaria che diventa ineludibile con l'avvicinarsi del mercato unico, quando, nell'Europa senza frontiere, potranno circolare liberamente — e competere sul piano qualitativo — anche

La recente proposta di legge non parte da zero: come afferma il relatore della proposta di legge sugli ordinamenti didattici, la strada è già spianata per approvare una legge che non pretende di essere onnicomprensiva, ma sia circoscritta al tema specifico: superare l'attuale rigidità di titoli e curricula, nella prospettiva dell'autonomia.

le qualifiche professionali. Ciò non significa subordinare l'università a logiche di tipo produttivistico, privilegiando la domanda spontanea del mercato del lavoro intellettuale, molto spesso settoriale ed effimera; significa invece porsi concretamente l'obiettivo di laureati più numerosi e qualificati, di un più largo ventaglio di opzioni, di una formazione polivalente in vista dei compiti complessi da svolgere in una società ad alta tecnologia e in una dimensione sovranazionale.

Alcune possibili soluzioni

Sotto questo profilo, le soluzioni prospettate nei due progetti di legge appaiono convergenti sui punti centrali:

- istituzione del diploma di primo livello;
- revisione dei titoli e dei curricula per grandi aree disciplinari, che ricompongono la frantumazione degli insegnamenti;
- inquadramento dei professori di ruolo (ai fini della funzione didattica) in settori scientifico-disciplinari individuati secondo criteri di omogeneità;
- tutorato come parte integrante degli obblighi dei docenti.

Inoltre, entrambi i testi prevedono la creazione di un comitato tecnico interdisciplinare (anche se con diversa composizione), che ha il compito di vagliare le proposte formulate dai singoli atenei per la ridefinizione dei curricula, verificandone la validità scientifica e professionale nonché la congruità in relazione alle strutture di cui l'università è dotata, attraverso una procedura rivolta a rendere compatibile l'autonomia universitaria con il valore legale dei titoli di studio.

fessionalizzanti riconducibili ad altre sedi. Questo implica, da un lato, la *configurazione di titoli corrispondenti a specifiche figure intermedie*, che non rientrano nella generalità dei corsi di studio; dall'altro, un *ripensamento del ruolo delle scuole a fini speciali*, che in una fase transitoria hanno già assolto a compiti analoghi (si pensi, nell'ambito delle facoltà di Medicina, alla preparazione del personale paramedico). Proprio per le difficoltà oggettive, sullo stesso piano concet-

CUN, organo consultivo centrale, un ruolo di programmazione tanto più significativo in quanto vi concorrono, oltre a rappresentanze delle varie discipline, anche rappresentanze territoriali.

Il terzo nodo, infine, riguarda la collocazione delle attuali titolarità di cattedra nell'ambito di più vaste aree disciplinari, per promuovere — ovviamente con il consenso degli interessati — una mobilità che va a tutto vantaggio del potenziamento della didat-



Università di Genova: Villa Cambiaso, sede della Facoltà di Ingegneria (Polo Albaro)

Tre sono i nodi che richiedono una particolare attenzione. Il primo è quello del «ciclo breve» per il conseguimento del diploma universitario, che rappresenta la principale novità della riforma. In mancanza di una fascia di studi post-secondari, legata a sua volta al riordino della scuola superiore, *il problema è che il nuovo titolo mantenga le caratteristiche della formazione universitaria, senza che su di esso si riversino impropriamente attese pro-*

tuale, di regolamentare la «laurea breve», occorre affidarsi a norme flessibili, che rimettano all'autonomia degli atenei la capacità propositiva di un'offerta articolata a seconda dei bisogni reali.

La seconda questione aperta è quella delle procedure, che non possono essere tutte interne al sistema universitario ma devono coinvolgere la realtà economico-sociale e gli ordini professionali, pur riservando al

tica. Non si intende minimamente mettere in discussione il principio della libertà di insegnamento, ma la rigidità del sistema esistente. La mia opinione, in proposito, è che la libertà di insegnamento potrà essere meglio tutelata valorizzando l'autonomia universitaria e sottraendo l'università stessa a condizionamenti centralistici, come a pressioni corporative che poco hanno a che vedere con una migliore formazione degli studenti.



Perché un primo ciclo «in serie»

di Giovanni Satta

Dirigente del Settore Scuola della Confindustria

Un nuovo approccio, l'economia dell'istruzione

L'allocazione non funzionale delle risorse, la scarsa innovazione nei contenuti e nei percorsi didattici, le rigidità burocratiche negli ordinamenti e nella gestione, la mancanza di flessibilità nei rapporti tra sistema accademico e mondo produttivo determinano un'altissima mortalità scolastica (solo uno studente su tre si laurea) ponendo il nostro Paese in una situazione di netto svantaggio qualitativo e quantitativo sul piano delle risorse umane rispetto ai Paesi CEE ed industrialmente avanzati.

D'altra parte la continua e rapida espansione del sapere relativo a ciascuna disciplina, sia attraverso l'elaborazione di nuove teorie sia attraverso l'invenzione di una grande gamma di tecniche e modalità applicative, ha dilatato enormemente il corpus di conoscenze che viene proposto agli studenti nell'ambito dei corsi di laurea. Infine con lo sviluppo dei mercati sul piano internazionale, con la moltiplicazione dei prodotti, con l'affinamento delle tecniche produttive, organizzative e gestionali, con la crescita dell'industria culturale e con l'integrazione nei prodotti di contenuti culturali e comuni-

cativi, anche il mondo delle professioni si è fatto enormemente complesso.

Sono sorte innumerevoli modalità o miscele differenti di applicazione di conoscenze e veri propri «segreti del mestiere» che, se non sono tali da legittimare la moltiplicazione dei corsi di laurea o delle discipline di insegnamento, meritano comunque di essere codificate e riproposte in appositi percorsi di formazione professionale. È perciò del tutto chiaro che le risorse umane, scientifiche e finanziarie che alimentano il nostro sistema universitario non sono utilizzate in maniera funzionale rispetto ai bisogni di sviluppo del nostro sistema economico e sociale.

Si impone dunque una riconsiderazione complessiva dei problemi dell'istruzione a livello universitario guidata da criteri di produttività delle risorse impiegate, ossia un approccio di economia dell'istruzione per la soluzione del problema dell'adeguamento degli ordinamenti didattici alla nuova realtà. Ciò non significa naturalmente rimettere in discussione il modello culturale che presiede alla nostra formazione universitaria, bensì articolarlo in funzione dei nuovi assetti che si delineano nel sapere scientifico e professionale.

È necessario riconsiderare gli studi universitari in termini di produttività delle risorse impiegate, per eliminarne gli aspetti di rigidità e mancanza di innovazione. L'indicazione della Confindustria è quella di un primo titolo di studio «in serie» con la laurea, ben distinto dai cicli brevi a carattere professionalizzante.

Formazione a due livelli

È necessario distinguere tra formazione di base e formazione professionale: la prima deve rimanere fedele alla tradizione humboldtiana che ha finora improntato i nostri corsi di laurea, proponendo agli studenti l'acquisizione dei metodi e dei linguaggi scientifici che costituiscono il fondamento di ampi ambiti professionali; la seconda deve impiegare le risorse scientifiche dell'università per definire lo «stato dell'arte» di quelle professioni che — per la loro novità o rilevanza strategica — siano ritenute meritevoli di attenzione, proponendo agli studenti la maturazione di specifiche abilità nell'uso della conoscenza o comportamenti nella gestione di uomini e strutture.

Per quanto riguarda i corsi di laurea, i parametri di riferimento dovrebbero essere: *il livello delle conoscenze di base* (cioè la soglia minima necessaria perché il corso costituisca un corpus organico), *la durata dei percorsi e la flessibilità curricolare*. Occorre dire a questo proposito che il livello attuale di molti corsi di laurea stenta a coprire contemporaneamente le esigenze di qualificazione standard e quelle più sofisticate.

Nel Rapporto Lombardi sull'università del settembre 1987, la *Confindustria* ha proposto di prevedere due livelli di uscita dai corsi di laurea: il primo sostanzialmente corrispondente all'attuale (cioè adeguato alle necessità correnti di formazione di base, ma con curricula più essenziali e flessibili che lo rendono percorribile in minor tempo), il secondo mirato a standards più alti (e quindi più lungo e in grado di soddisfare esigenze più sofisticate, con contenuti scientifici di eccellenza).

La funzione del ciclo breve — quale noi lo concepiamo — è quella stessa che avevano i corsi di laurea prima

che fossero resi ridondanti dall'espansione delle conoscenze in ciascuna disciplina e dalla corsa alla nascita di nuove cattedre.

Riteniamo possibile conseguire — adottando principi di essenzialità e flessibilità ed innovando profondamente la didattica e la condizione degli studenti — la stessa qualità formativa attuale con un risparmio di risorse assai sensibile (molti corsi potrebbero esaurirsi in tre anni anziché in quattro riducendo del 25% l'impiego degli studenti e dei docenti, il fabbisogno di strutture fisiche e di risorse finanziarie).

Questo ciclo breve va dunque con-

siderato come *un primo livello di laurea in serie e non in parallelo* capace di elevare, per il suo stesso disegno strutturale e per le caratteristiche di flessibilità, la produttività del sistema universitario. Esso non va dunque confuso con i cicli brevi di carattere più direttamente professionalizzante quali quelli che possono essere attivati nelle scuole a fini speciali. Anche questi ultimi rivestono una grande importanza per il mondo produttivo, che ne auspica l'espansione ma non può non denunciarne i limiti in termini di rigidità negli ordinamenti, burocrazia nelle gestioni, raccordabilità operativa con l'impresa, quali risultano dall'attuale normativa.





Le scuole dirette a fini speciali

di Arturo Cornetta

L'ordinamento scolastico italiano ha un tracciato ascensionale mozzafiato: circa 30 scalini, ciascuno della durata di un anno, che abbracciano: ciclo materno, ciclo elementare, scuola media dell'obbligo, scuola media superiore, formazione universitaria comprensiva della laurea, della specializzazione e del dottorato di ricerca.

Un tale sistema è tuttora valido? Alcuni sostengono che, sicuramente, quello universitario non è più coerente con lo sviluppo di una società moderna che richiede all'istruzione superiore risposte ad esigenze di professionalità, aggiornamento culturale e sapere scientifico in luogo dei consueti modelli di formazione attestati da titoli accademici ufficiali.

Si è in presenza di una domanda continua di istruzione universitaria, dal momento che i veicoli di formazione di base, moltiplicatisi per effetto indotto della stampa quotidiana e periodica e per la diffusione degli audiovisivi, hanno fatto sorgere la necessità di una sistemazione su principi scientifici di questa massa di notizie, informazioni e dati.

La tendenza odierna, quindi, appare essere quella che rifiuta l'organizzazione usuale degli studi universitari incentrata sulle lauree a favore di una

formazione universitaria di livello intermedio e di percorso più snello, che possa rispondere alle dinamiche del mercato del lavoro e delle attività intellettuali emergenti.

Ammesso che siano queste le tendenze attuali, non sembra inutile verificare se nell'assetto universitario vi sia spazio per praticare una formazione universitaria nella direzione imposta da questa nuova realtà sociale.

E allora, per dare una risposta coerente a queste istanze, non bisogna fare altro che dare uno sguardo all'evoluzione storica della normativa per la formazione universitaria, con esclusione di quella finalizzata al rilascio dei diplomi di laurea.

L'evoluzione storica della normativa

Già l'articolo 20 del Testo Unico delle leggi sull'istruzione universitaria, approvato con R.D. 31/8/1933 n. 1592, prevedeva che presso le Università e gli Istituti e Scuole di istruzione universitaria potessero essere costituite scuole dirette a fini speciali. Tali strutture potevano essere create sia con insegnamenti specifici e ad esse peculiari, sia con opportuni raggruppamenti e coordinamenti di discipline pro-

Un excursus storico-legislativo lungo l'evoluzione delle scuole dirette a fini speciali, dal quale emerge la sempre maggiore tendenza alla diversificazione del sistema.

prie di altre facoltà. Da ciò derivava che le università, utilizzando lo strumento della modifica statutaria, avevano la possibilità, nell'ambito della propria autonomia didattica e scientifica, di dar vita a queste scuole il cui percorso formativo si concludeva con un titolo universitario non meglio qualificato.

Questo improprio diploma non poteva, nel panorama universitario, essere assimilato ai titoli accademici, non dava il diritto a fregiarsi della qualifica accademica e non aveva un piano di studi ben definito, dal momento che lo stesso Regolamento Generale Universitario, approvato con R.D. 6/4/1924 n. 674, rinviava in toto allo statuto di ogni singola università circa l'organizzazione del curriculum.

Per questo unico ricorso alla modifica statutaria, le strutture in questione potevano essere considerate una delle manifestazioni più tangibili dell'autonomia didattica, anche se la conseguente duttilità di organizzazione generava ordinamenti disarticolati sotto diversi aspetti: denominazione, finalità, durata, contenuti didattici, requisiti di ammissione e livelli qualitativi.

In merito ai requisiti di ammissione, va evidenziata una vistosa anomalia

lia rispetto al consolidato sistema universitario, poiché a talune di queste scuole, oltre che con il diploma di scuola media superiore, si poteva accedere pure con la licenza media o addirittura con la laurea.

Queste scuole, infatti, venivano accomunate dalla generica definizione di «istituzioni para-universitarie» senza che avessero una propria fisionomia di insegnamento universitario di alto livello, essendo relegate nella sfera di un'attività didattica, con un generico contenuto professionale.

Tale sistema, però, è stato corretto dal DPR 162/82, che nel riordinare, tra l'altro, le vecchie scuole dirette a fini speciali mette a regime il livello intermedio di formazione universitaria precedente che, come si è detto più sopra, veniva sbrigativamente qualificato come parauniversitario, quasi per accentuare il suo carattere residuale rispetto ai fini istituzionali universitari.

Per effetto di questa innovazione, la didattica universitaria viene avvicinata a quella fissata dagli ordinamenti dei Paesi CEE che già prevedono, nel complesso delle istituzioni scolastiche, un livello intermedio di istruzione universitaria; le università, quindi, in Italia, non sono abilitate solo a generare «dottori», ma anche «diplomati universitari» capaci di colmare spazi occupazionali fino a ieri preclusi.

Di conseguenza, il giovane che vuole intraprendere gli studi post-secondari può conseguire un diploma universitario di durata biennale o triennale utile per collocarlo nel mondo del lavoro. Da più parti si afferma, a giusto merito, che taluni uffici o professioni non necessitano più di giovani formati per l'esercizio delle professioni liberali, ma piuttosto di giovani in possesso di una formazione culturale e professionale di livello universitario, ma non necessariamente ancorata ad un diploma di laurea.

È interessante notare che, per raggiungere dei buoni standard di formazione, la normativa individua alcuni elementi indispensabili quali: il numero programmato degli allievi, l'adeguatezza delle strutture di formazione, nonché la possibilità di stringere convenzioni, accordi, contratti con enti, privati e regioni per l'acquisizione di apparecchiature scientifiche e personale con esperienze pratiche e professionali da coinvolgere nel processo formativo di questi nuovi diplomati.

Infatti costoro, sia pure in settori diversi, sono destinati a svolgere par-

ticolari attività lavorative e professionali di più recente rilevanza ed immediatezza.

La novità maggiore della normativa di cui al DPR 162/82 resta, però, sempre quella della esplicita previsione, nel nostro ordinamento universitario, del livello intermedio di istruzione universitaria, volto a coprire settori di attività pratiche che offrono immediati sbocchi professionali. Si pensi al settore sanitario, a quello dell'assistenza sociale, a quello dell'interpretazione e della traduzione simultanea, al nuovo terziario per cogliere possibilità concrete di inserimento nell'attività produttiva di giovani capaci.

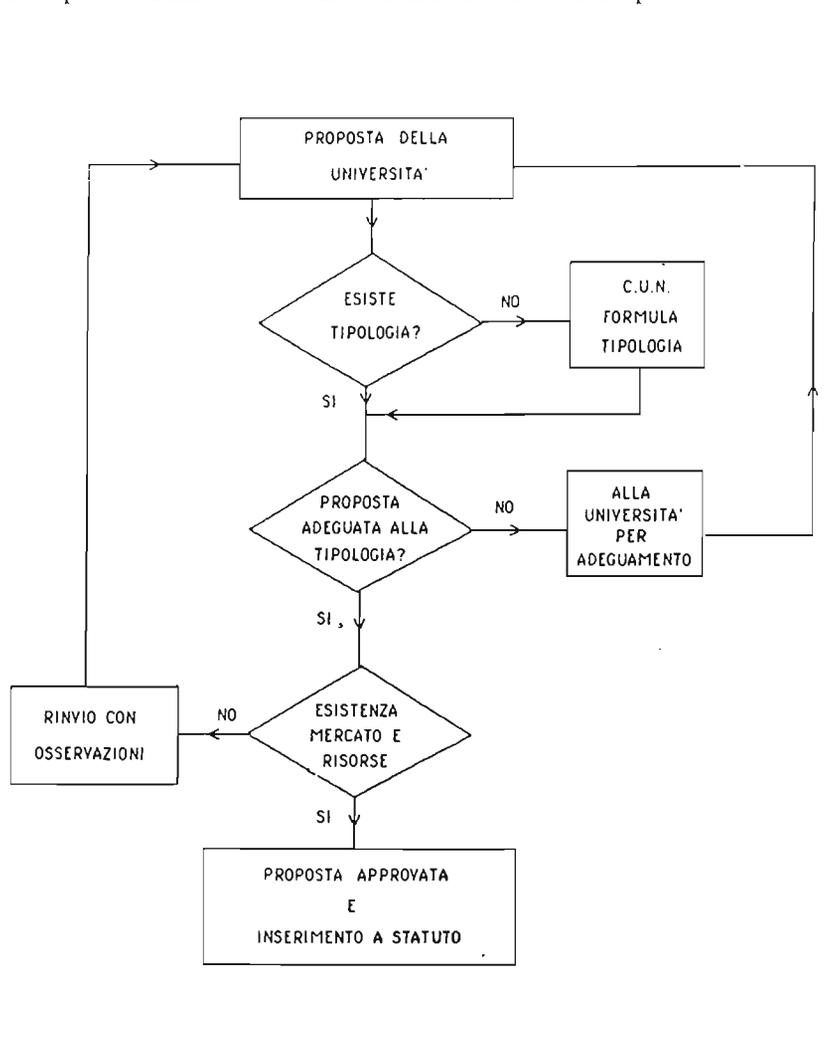
Merita osservare poi che a questi nuovi diplomi di livello intermedio o primo livello di istruzione universitaria è riconosciuto il valore abilitante per l'esercizio di nuove professioni o impieghi pubblici, prima riservati ai soli laureati.

Natura e caratteristiche del diploma

A questo punto, sembra utile procedere ad una disamina degli attuali diplomi universitari rilasciati dalle scuole dirette a fini speciali, per meglio valutarne la natura ed il valore legale. Occorre ribadire che le scuole in parola, prima del DPR 162/82, rilasciano titoli atipici e generici. Essi non erano né titoli secondari né titoli universitari: infatti non potevano essere equiparati né alla categoria dei diplomi di maturità professionale, né alla categoria dei diplomi universitari, indicati nella Tabella I, annessa al Regio Decreto 30/9/1938, n. 1652, relativa alle disposizioni sull'ordinamento didattico universitario.

Nella prassi, detti diplomi potevano essere qualificati come titoli indicativi di una idoneità professionale, certificata pur sempre da università ed

L'iter per il riordinamento o l'istituzione di una scuola diretta a fini speciali



istituti di istruzione universitaria, che, salvo eccezioni, offrivano garanzia di serietà.

Ora dopo l'entrata in vigore del DPR 162/82 viene fugata ogni ambiguità sulla natura ed il valore dei diplomi delle scuole dirette a fini speciali, poiché i medesimi titoli hanno assunto, in base alle nuove disposizioni, le seguenti caratteristiche:

– sono diplomi universitari a tutti gli effetti, in ragione del livello e del contenuto della formazione;

– sono da comprendersi nella Tabella I, annessa al citato R.D. 30/9/1938, n. 1652 relativo alle disposizioni sull'ordinamento didattico universitario;

– possono essere abilitanti all'esercizio di determinate professioni ed uffici non riservati ai possessori di altri titoli accademici, quali sono i diplomi di laurea, di specializzazione, di dottorato di ricerca.

Questo perché l'ordinamento didattico universitario, una volta articolato, salvo eccezioni, in due livelli (diploma di laurea e diploma di specializzazione conformazione in serie), è stato modificato in un sistema articolato in tre livelli: diploma universitario intermedio delle scuole dirette a fini speciali, diploma di laurea delle facoltà, diploma di specializzazione post-laurea delle scuole di specializzazione.

Fermiamoci un momento sui concetti di formazione universitaria in serie e di formazione universitaria in pa-

rallelo, per affermare che quest'ultima sembra tipica delle scuole dirette a fini speciali.

Infatti, i diplomi universitari appartenenti alla seconda categoria concludono un percorso ben distinto da quello dei corsi di laurea o dei diplomi universitari inseriti nel percorso degli anni necessari al conseguimento della laurea e sempre rilasciati dalla stessa facoltà. Tali secondi diplomi hanno contenuto teorico-pratico, in coerenza con i corsi autonomi delle scuole dirette a fini speciali svincolate da ogni facoltà.

Nel corso di questa formazione non è ammessa quindi la possibilità di conseguire la laurea utilizzando in toto gli insegnamenti sostenuti nel corso di diploma, pur se etichettati come quelli dei corsi di laurea.

Massima flessibilità per privilegiare il futuro

In sintesi, dando una scorsa alle disposizioni del DPR 162/82 è lecito affermare che l'attuale organizzazione didattica ed i contenuti della formazione sono specificati dagli statuti universitari, i quali non sono altro che il risultato della positiva creatività del mondo universitario, che — per il contesto sociale in cui vive e per il continuo scambio culturale che ha con la comunità universitaria internazionale — riesce a cogliere e ad anticipare le necessità degli operatori nei servizi e nella produzione.

La cornice normativa è questa: titolo di studio di istruzione secondaria di secondo grado per l'ammissione; numero chiuso; insegnamento teorico-pratico; durata dei corsi inferiore a quella dei corsi di laurea; frequenza; attribuzione della qualifica di studente universitario agli allievi ammessi. Come si vede, massima flessibilità negli ordinamenti e tendenza a trascurare l'esistente per privilegiare il futuro.

Bibliografia

Regolamento Generale Universitario, approvato con Regio Decreto 6 aprile 1924, n. 674 (art. 20).

Testo Unico delle leggi sull'istruzione universitaria, approvato con Regio Decreto 31 agosto 1933, n. 1592 (art. 9, 17, 20, 178).

Regolamento sugli studenti, i titoli accademici, gli esami di Stato e l'assistenza scolastica nelle università e negli istituti superiori, approvato con Regio Decreto 4 giugno 1938 n. 1269 (art. 10 e 11).

Regio Decreto 30 settembre 1938, n. 1652 - Disposizioni sull'ordinamento didattico universitario - (Tab. I).

Legge 21 febbraio 1980, n. 28 - Delega al Governo per il riordinamento della docenza universitaria e relativa fascia di formazione, e per la sperimentazione organizzativa e didattica - (art. 12).

Decreto del Presidente della Repubblica 10 marzo 1982, n. 162 «Riordinamento delle Scuole dirette a fini speciali, delle Scuole di specializzazione e dei corsi di perfezionamento».

A. Cornetta, *Scuole dirette a fini speciali universitari*, in «Riv. Amministrazione e Politica», n. 4-5, 1981.

E. Balocchi - A. Cornetta, *La disciplina giuridica delle Scuole universitarie per assistenti sociali*, in «Riv. Studi senesi» 3/87.

Le tipologie delle scuole dirette a fini speciali approvate dal Consiglio Universitario Nazionale al 31/7/88

Area socio sanitaria e biologico applicata

A) Assistenza sanitaria e socio-sanitaria

Dirigenti e docenti di scienze infermieristiche (2 anni)
(1 posto per ogni 100 posti letto)

Infermieri professionali (3 anni) (1 posto ogni 10 posti letto)

Anestesia e rianimazione (2 anni)

Fisiopatologia cardiocircolatoria ad indirizzo chirurgico
(già Cardiochirurgia) (3 anni)

Terapia enterostomale per infermieri professionali (2 anni)

Strumentisti di sala operatoria (2 anni)

Igienista dentale (2 anni)

Assistenti sociali (3 indirizzi) (3 anni)

Assistenza sociale psichiatrica (3 anni)

Vigilatrice d'infanzia

Assistenza nefrologica e tecniche dialitiche

B) Riabilitazione

Audiometria e protesizzazione acustica (3 anni)

Educazione sanitaria (3 anni)

Logopedia e foniatra (3 anni)

Tecnici di terapia intensiva chirurgica (3 anni)

Terapisti dell'iperbarismo e patologia subacquea (3 anni)

Terapisti riabilitazione (3 anni) (indirizzo Neurologico, indirizzo

Riabilitazione apparato locomotore)

Ter. riab. della neuro e psicomotricità dell'età evolutiva (3 anni)

Riabilitazione psichiatrica e psicosociale (3 anni)

Neurofisiopatologia (3 anni)

Ortottisti assistenti ed oftalmologia (3 anni)

C) Tecnici sanitari di laboratorio

Tecnico laboratorio biomedico (3 anni) con indirizzi di:

a) Patologia clinica-ematologia

b) Chimica clinica e tossicologia

c) Microbiologia e virologia

d) Genetica medica

e) Citoistopatologia

Assistenza nefrologica e tecniche dialitiche (2 anni)

Tecnici in biotecnologie (3 anni)

Tecnici di igiene ambientale e del lavoro (2 anni)

Tecnici colpocitologia (2 anni)

Dietologia e dietetica applicata (3 anni)

Tecnici con funzioni ispettive per la tutela della salute nei

luoghi di lavoro (2 anni)

Tecnici sanitari radiologia medica (3 anni)

Tecnici cosmetici (3 anni)

D) Tecnici biosanitari vari:

Disegno anatomico (3 anni)

Programmazione ed economia sanitaria (3 anni)

Tecnici ortodermisti (3 anni)

Tecnico apparecchiature biomediche (2 anni)

Erboristeria (2 anni)

Radioprotezione e radiochimica (2 anni)

Tecnici in biologia del mare

Area tecnica industriale

Elettronica (2 anni)

Esperti della produzione industriale (3 anni)

Informatica (2 anni)

Microelettronica e telematica (3 anni)

Scienze ed arti della stampa (3 anni)

Sistemi di elaborazione (3 anni)

Strumentazione industriale (2 anni)

Tecniche per il risparmio energetico (2 anni)

Tecniche e tecnologie per lo spazio (3 anni)

Tecnologia ceramica (2 anni)

Tecnologie per la protezione ambientale e per la sicurezza (2 anni)

Tecnologie industriali meccaniche (3 anni)

Tecnologie tessili

Telecomunicazioni (3 anni)

Tutela delle risorse territoriali (2 anni)

Area Agraria-Veterinaria

Acquacoltura (2 anni)

Agriturismo (2 anni)

Agrometeorologia (2 anni)

Amministrazione e gestione delle cooperative agricole (2 anni)

Coniglicoltura e allevamento degli animali da pelliccia e

da laboratorio (2 anni)

Gestione delle risorse forestali (2 anni)

Gestione delle risorse naturali per l'agric. e l'ambiente (2 anni)

Gestione tecnico-economica delle aziende agricole e forestali

Meccanizzazione agricola (2 anni)

Operatori tecnici in edilizia rurale (2 anni)

Tecnica apistica (2 anni)

Tecnica dell'irrigazione (2 anni)

Tecnica enologica (2 anni)

Tecnica faunistica (2 anni)

Tecnica floricola (2 anni)

Tecnica frutticola (2 anni)

Tecnica tributaria e del credito in agricoltura (2 anni)

Tecnica viticola (2 anni)

Tecniche della produzione sementiera (2 anni)

Tecniche di laboratorio per le industrie agro-alimentari (2 anni)

Tecniche di microbiologia applicata (2 anni)

Tecniche fitoiatriche (2 anni)

Tecnologia birraria (2 anni)

Tecnologia degli olii, grassi e derivati (2 anni)

Tecnologia della produzione della carne (2 anni)

Tecnologie dei cereali e derivati (2 anni)

Tecnologie dei prodotti dolciari (2 anni)

Tecnologie del confezionamento e imballaggio (2 anni)

Tecnologie dell'allevamento ovino e caprino (2 anni)

Tecnologie della ristorazione (2 anni)

Tecnologie del verde urbano (2 anni)

Tecnologie delle conserve vegetali (2 anni)

Tecnologie lattiero-casearie (2 anni)

Tecnica vivaistica (2 anni)

Tecnici di maricoltura, pesca e trasformazione dei prodotti

Tecnologia delle industrie alimentari (2 anni)

Tecnologie marittime (2 anni)

Utilizzazione zootecnica delle aree difficili (2 anni)

Valutazione qualitativa della carne (2 anni)

Area umanistica

Educatori extrascolastici (3 anni)

Storia e tecnica del giornalismo (2 anni)

Sul costume e sulla moda

Area giuridico-economica

Operatori economici dei servizi turistici (2 anni)

Tecnici della amministrazione aziendale (2 anni)

Tecnici merceologici di gestione del sistema alimentare (2 anni)

Tipologie nazionali all'esame dei Comitati consultivi e della Commissione Didattica del Consiglio Universitario Nazionale

Area socio sanitaria e biologico applicata

Formazione di tecnici di fisiopatologia respiratoria
Podologia - 22/7/1988 - Parere negativo
Scienze economiche applicate alla sanità
Tecnici di dialisi ed assistenti agli emodializzati
Tecnici della sorveglianza sanitaria dei lavoratori
Tecnici di fisioterapia cardiocircolatoria
Tecnici dirigenti di igiene pubblica, ambientale e del lavoro .

Area tecnica industriale

Informatica per analisti di sistemi e procedure
Sanificazione ambientale
Tecnici di analisi biochimiche e dell'ambiente
Tecnici industrie alimentari
Tecnologia dei materiali — Rinvia alle università
Tecnologie industriali dei materiali
Rinvia alle università
Topografia applicata - Parere favorevole

Area Agraria-Veterinaria

Controllo e depurazione degli effluenti
Controllo sanitario ambientale

Enologia

Impianti biotecnologici - Parere favorevole
Orticoltura
Tecniche di bioingegneria molecolare
Tecnici viticoltura
Tecnologia delle industrie alimentari
Utilizzazione dell'energia - Parere favorevole

Area umanistica

Gestione dei beni culturali
Lingue moderne per traduttori e interpreti di conferenze
Musicologia e pedagogia musicale
Operatori nel campo della cooperazione e dell'associazionismo
Operatori nel campo della cooperazione e dell'associazionismo
Operatori tecnico-scientifici per il patrimonio culturale e ambientale
Resauratori dei beni culturali
Rilevamento e rappresentazione dei beni architettonici
Studi grafologici

Area giuridico-economica

Diritto del lavoro e previdenza sociale
Economia dell'impresa commerciale con l'estero
Funzione pubblica
Tecnici del commercio con l'estero



Università di Genova: gli Istituti della Facoltà di Ingegneria (Polo Albaro)

Le scuole dirette a fini speciali istituite presso le sedi universitarie

L'elenco che pubblichiamo qui di seguito comprende le scuole dirette a fini speciali i cui decreti istitutivi sono stati firmati al 30 giugno 1988. Si ricorda però che, per effetto dei riordinamenti in atto, l'elenco con i dati definitivi viene fornito dal Ministero della pubblica istruzione solo all'inizio dell'anno accademico 1988-89.

Denominazione della scuola	Sede universitaria	Denominazione della scuola	Sede universitaria
Amministrazione e controllo aziendale	Trieste Torino Parma		Firenze Roma «La Sapienza» Ancona Catania Milano Modena Napoli Parma Padova Siena Trieste Pavia Torino Pavia
Amministrazione industriale Archeologi preistorici, classici e medioevalisti Archivisti e bibliotecari Assistenti sociali	Pisa Roma «La Sapienza» Roma «La Sapienza» Firenze Parma Perugia Pisa Cagliari Verona Torino Bologna Lecce Milano Cattolica Ist. «M.SS. Assunta» Roma Siena Genova Trieste Catania Siena Firenze	Paleografia e filologia musicale Preparazione per tecnici di laboratorio di igiene e di microbiologia Preparazione per tecnici di audiometria	Padova Napoli I Fac. Napoli II Fac.
Servizio sociale	Roma Siena Genova Trieste Catania Siena Firenze	Preparazione per tecnici di audiometria e ortofonia Preparazione di tecnici di colpocitologia Preparazione per tecnici di foniatría	Milano Catania Napoli I Fac. Napoli II Fac.
Assistenza sociale Assistenza sociale psichiatrica	Roma «La Sapienza» Pavia Roma «La Sapienza» Napoli Milano Cattolica	Preparazione per tecnici di ortofonia (logopedisti) Preparazione per ortottisti-assistenti di oftalmologia Preparazione per tecnici di otoneurologia Preparazione di personale tecnico specializzato in cosmetologia Preparazione sindacale Preparazione per tecnici di logopedia	Messina Genova Messina
Audioprotesisti Bibliotecari e archivisti paleografici Centro di educazione profess. per assistenti sociali (CEPAS) Dietologia e dietetica applicata Dirigenti dell'assistenza infermieristica	Torino Milano Bologna Bologna Bari Padova Roma «La Sapienza» Ist. «M. SS. Assunta» Roma Perugia Pol. Torino Roma Tor Vergata Parma Bari Roma «La Sapienza» della Calabria Trento Cagliari Ancona Messina Trieste Camerino Pavia Pisa Perugia Firenze Pol. Milano Pavia Milano Cattolica Venezia Bari Bologna Ferrara	Preparazione di personale tecnico specializzato in cosmetologia Preparazione sindacale Preparazione per tecnici di logopedia	Milano Cattolica Padova Padova Ferrara Catania Bologna Siena Pol. Milano IULM Milano Pol. Torino Camerino Milano Cattolica Cassino
Dirigenti e docenti di scienze infermieristiche Discipline infermieristiche Disegnatore anatomico Economia e merceologia degli alimenti		Programmatore ed analisti Radioterapia e radioprotezione Relazioni pubbliche Scienze e arti nel campo della stampa Scienze e tecniche cartarie Scienze politiche e sociali Storia e tecnica del giornalismo Storici dell'arte medioevale e moderna e conservazione dei beni artistici	Messina
Educatori di comunità Educatori professionali		Studi turistici Stilisti di moda Tecnici audiometrici e logopedisti Tecnici audioprotesisti Tecnici di analisi di laboratorio Tecnici di analisi di sistemi e procedure Tecnici di anat. patologica e citostologica Tecnici di audiometria	Milano Pisa Padova Bologna Roma «Tor Vergata» Torino Milano Urbino Modena
Erboristeria Esperti della produzione industriale Giornalismo medico scientifico Fisica sanitaria Igienisti dentali Informatica			Milano Bologna Parma Siena Padova Roma «La Sapienza» Cagliari Bari Ferrara Catania Roma «Tor Vergata» Pavia
Massaggiatori e massofisioterapisti Orticoltura Operatori dei servizi turistici Ortottisti - assistenti di oftalmologia			

Denominazione della scuola	Sede universitaria	Denominazione della scuola	Sede universitaria
Tecnici di audiometria e fonologopedia	Pisa	Tecnici di oto-neurologia	Messina
Tecnici di audiometria e ortofonia	Firenze	Tecnici di radiologia medica	Pavia
Tecnici di angiocardiochirurgia	Padova	Tecnici fisioterapisti della riabilitazione	Parma
Tecnici di cardiocirurgia	Roma «La Sapienza»	Tecnici merceologici di gestione del sistema alimentare	Verona
Tecnici di colpocitologia	Firenze		Trieste
	Bari	Tecnici neurofisiopatologi	Milano
	Padova		Bologna
	Torino		Roma «La Sapienza»
	Pavia		Messina
Tecnici di cosmetologia	Padova	Tecnici di ortofonia (logopedisti)	
Tecnici di fisiochinesiterapia e della riabil.	Modena	Tecnici della riabilitazione della neuro e psicomotricità dell'età evolutiva	Roma «La Sapienza»
Tecnici di fisiopatologia cardiocircolatoria	Roma «La Sapienza»	Tecnici restisti	Genova
Tecnici di foniatria	Napoli	Tecnologie industriali meccaniche	Pol. Milano
	Bari	Tecnologie tessili	Pol. Torino
Tecnici di igiene ambientale e del lavoro	Cagliari	Tecnico teorico-pratico, personale ausiliario	
	Pavia	Servizi pubblici igiene e profilassi	Cagliari
	Pavia	Terapia della psicomotricità dell'età evolutiva	Genova
	Milano	Terapisti della riabilitazione	Bologna
	Modena		Bari
	Milano		Milano Cattolica
	Parma		Roma «La Sapienza»
	Siena		Firenze
Tecnici di istopatologia	Milano		Pavia
	Parma		Siena
	Siena		Milano
	Ferrara		Modena
Tecnici di laboratorio	Cagliari		Cagliari
Tecnici di laboratorio biologico	Trieste		Sassari
Tecnici di laboratorio biomedico	Perugia		Roma «Tor Vergata»
	Roma «La Sapienza»		
Tecnici di laboratorio di istopatologia	Padova		
Tecnici di logopedia	Bari	Terapisti della riab. (terapia occupazionale)	Milano
	Catania	Terapisti della riabilitazione dell'apparato motore	Roma «La Sapienza»
Tecnici di neurofisiologia clinica	Pavia		Roma «Tor Vergata»
tecnici di neurofisiopatologia	Genova		
	Napoli	Terapisti della riabilitazione specializzati in cinesiterapia o terapia del linguaggio	Genova
	Ancona		
	Bologna		



Panoramica delle scuole dirette a fini speciali

Un problema specifico sorto nel settore paramedico suggerisce alcune considerazioni più ampie. L'istituzione, da parte ministeriale, di corsi di «abilitazione» presso i presidi del Servizio Sanitario Nazionale appare all'autore come un tentativo di vanificazione dell'insegnamento delle scuole dirette a fini speciali e del loro insostituibile valore abilitante. Vale perciò la pena, mentre si fa strada l'ipotesi di modelli formativi diversi, di soffermarsi su questo argomento e di valutare — come nella panoramica di articoli che seguono, dedicati a singole esperienze — l'efficacia delle scuole dirette a fini speciali finora attivate.

Titoli di studio ed abilitazione: un chiarimento di fondo

di Attilio Basile

Professore emerito di Clinica chirurgica e Terapia chirurgica nell'Università di Catania

Quando vi sono interessi contrastanti, i complicati rapporti reciproci fra enti amministratori fanno talvolta perdere la consapevolezza dei confini delle rispettive competenze istituzionali; tuttavia all'università devono spettare la produzione della scienza (ricerca) e la formazione professionale a tutti i livelli (didattica). Quest'ultima si propone di mettere al servizio della comunità il patrimonio di conoscenze acquisite e di avvicinare l'università ai bisogni della società per renderla sempre più adeguata alle esigenze di preparazione e di competenze in una nazione, come la nostra, ad alto livello industriale, scientifico e tecnologico.

Le scuole dirette a fini speciali — riordinate con decreto n. 162 del 10/3/1982 — hanno come finalità il conseguimento di diplomi per l'esercizio di uffici o professioni per i quali non sia necessario il diploma di laurea,

bensì una formazione culturale e professionale nell'ambito universitario. Per l'ammissione a queste scuole sono necessari gli stessi titoli richiesti per accedere ai corsi di laurea (maturità, etc.). Sono previsti un esame di ammissione scritto più orale e la valutazione del titolo di studio quando il numero degli aspiranti è superiore a quello determinato per le iscrizioni. L'istituzione delle scuole è nello statuto delle università che le promuove e deve essere preventivamente approvata dal Consiglio Universitario Nazionale, il quale esamina la validità della richiesta, la consistenza numerica del personale docente e non docente e l'idoneità delle strutture ed attrezzature, che devono essere sufficienti per un efficace svolgimento dei corsi. Il CUN inoltre, esamina e approva il curriculum degli studi, le ore di studio previste, le modalità del tirocinio pratico.

e dello svolgimento degli esami. La durata del corso è di solito di tre anni, dopo i quali si consegue il diploma.

L'istituzione delle scuole dirette a fini speciali è sentita e richiesta dai giovani che, con un corso più breve di quello di laurea, possono raggiungere una formazione professionale e un diploma che consente loro di immettersi nel mondo del lavoro, dove esiste un mercato molto ampio, con immediata possibilità di impiego e con piena dignità e autosufficienza.

Diploma o corso abilitante?

Così riordinate, le scuole dirette a fini speciali hanno avuto un rapido incremento soprattutto nel settore paramedico (tecnici di audiometria, logopedia e foniatra, cardiocirurgia, citostopatology, dietologia, fisiokinesiterapia e riabilitazione, analisi di laboratorio, ortottisti, diagnostica per immagini, etc.), dove l'assorbimento dei diplomati è molto alto e potrà essere sempre maggiore.

Ma, con reiterati decreti, il Ministero della sanità istituisce e identifica «profili professionali» del tutto analoghi a quelli delle scuole dirette a fini speciali (tecnici di angiocardiochirurgia, audioprotesista, igienista dentale) e di pari passo promuove corsi di abilitazione presso i presidi del Servizio Sanitario Nazionale; il semplice «attestato del corso di abilitazione» è sufficiente come requisito specifico per l'ammissione ai concorsi.

Pertanto, senza il possesso di un diploma che dovrebbe essere il solo ad avere valore abilitante per l'esercizio di vere e proprie professioni, si accede a posti del pubblico impiego di grande responsabilità con semplici attestati di «corsi abilitanti» ignorando l'esistenza di scuole universitarie predisposte a tal fine e preferendo così una sorta di sanatoria quale deve individuarsi nel corso di abilitazione.

Da un lato lo Stato si preoccupa di istituire le scuole dirette a fini speciali impegnando docenti, personale, strutture e costi in misura notevole, dall'altro si afferma essere equivalente e bastevole per l'esercizio di determinate attività, un corso abilitante con un semplice attestato. È opportuno richiamare su questo argomento l'attenzione del nostro ministro della Pubblica Istruzione, segnalando per altro che tutto ciò avviene in carenza della riforma degli ordinamenti didattici universitari. È da notare al riguardo che tutte le proposte di

legge presentate su questa materia prevedono diplomi di primo livello perfettamente analoghi ai diplomi delle scuole dirette a fini speciali.

Con l'istituzione dei diplomi di primo livello si eviterebbe alla discrepanza fra esuberante offerta di laureati e limitata domanda di questi ultimi nel mercato del lavoro, mentre la possibilità di impiego dei diplomati risulta tuttora molto alta. Si alleggerirebbe di molto anche il sovraffollamento dei

corsi di laurea, senza dover ricorrere al numero chiuso.

Infine, si dovrebbe a mio parere affermare una volta per tutte che nessun altro titolo, all'infuori del diploma di scuole dirette a fini speciali, del diploma di laurea, del diploma di specializzazione post-laurea deve avere valore legale ai fini dell'esercizio degli uffici e delle professioni cui andrebbe peraltro affiancata l'istituzione di albi professionali.

Milano IULM / Relazioni pubbliche

di Carlo Antonio Ricciardi
Direttore della Scuola

La Scuola di Relazioni pubbliche — attivata presso l'Istituto Universitario di Lingue Moderne (IULM) di Milano fin dall'anno accademico 1971/72 è una scuola universitaria diretta a fini speciali. Istituita originariamente con il DPR n. 1435 del 14 ottobre 1970 la Scuola — il cui nuovo Statuto è stato recentemente approvato dal Ministero della pubblica istruzione — è attualmente l'unica legalmente abilitata in Italia a rilasciare un diploma universitario in relazioni pubbliche.

Ordinamento e piano degli studi

Il corso di studi della Scuola di Relazioni pubbliche ha durata triennale, prevede il superamento di ventidue annualità d'esame ed è articolato in insegnamenti ufficiali universitari che si svolgono in corsi diurni e serali. La frequenza ai corsi ufficiali è — come impone la legge relativa alle scuole universitarie dirette a fini speciali — obbligatoria. Accanto ai corsi ufficiali tenuti da docenti universitari, la Scuola organizza per gli studenti seminari, esercitazioni e conferenze, nonché taluni corsi integrativi degli insegnamenti ufficiali, tenuti da professionisti e studiosi delle diverse discipline e/o tecniche che compongono il bagaglio scientifico e culturale dell'addetto alle relazioni pubbliche. Il complesso di tali sussidi didattici offerti agli studenti è precisato annualmente nel bando di iscrizione e/o nella guida fornita gratuita-

mente agli iscritti. Per quanto concerne il piano degli studi della Scuola — modificato nel 1984 e recentemente approvato dal Ministero della pubblica istruzione — si può rilevare che esso tende a fornire allo studente il bagaglio scientifico e culturale necessario allo svolgimento della professione o dell'attività di addetto alle pubbliche relazioni.

Accanto ad insegnamenti istituzionali che tendono a predisporre la base scientifica e culturale dell'attività professionale nel campo delle relazioni pubbliche (Economia, Statistica, Diritto privato e pubblico, Sociologia, e così via), il piano di studi prevede:

a) un nutrito numero di insegnamenti tecnico-professionali attinenti all'attività di pubbliche relazioni (Relazioni pubbliche, Sociologia della comunicazione, Psicologia sociale, Marketing, etc.);

b) un eccellente insegnamento delle lingue straniere — che lo studente dovrà scegliere in numero di due — grazie alle sinergie esistenti tra Scuola di Relazioni pubbliche e Facoltà di Lingue e Letterature straniere, attivate nello IULM di Milano;

c) un qualificato addestramento degli studenti all'uso — nell'attività professionale — delle moderne attrezzature e tecniche di elaborazione informatica dell'informazione, sia attraverso corsi ufficiali ed integrativi sulla teoria e tecnica di elaborazione automatica dei dati, sia attraverso la pratica possibilità di addestrarsi — sotto la guida di tecnici — all'impiego di

tali strumenti in un moderno laboratorio informatico costituito presso la Scuola.

Infine, nel corso dell'ultimo anno di studi, ogni studente della Scuola deve svolgere un tirocinio pratico-operativo per il completamento della sua formazione professionale. Tale tirocinio — propedeutico allo svolgimento e discussione della tesi di diploma — si svolge sotto la guida di un docente della Scuola presso enti, società od associazioni convenzionati o presso le strutture della Scuola ed è sottoposto a verifiche e valutazioni.

Al completamento degli studi — ossia, dopo il superamento degli esami previsti dal piano degli studi, lo svolgimento del tirocinio e della tesi — la Scuola rilascia un Diploma universitario in Relazioni pubbliche avente ex lege valore abilitante allo svolgimento della professione ovvero di titolo per l'accesso a livelli funzionali del pubblico impiego per i quali non sia richiesto il diploma di laurea.

Ammissione alla Scuola

Lo statuto della Scuola prevede che il numero massimo di studenti iscritti sia di 400 per ogni anno di corso. Quora — come è accaduto negli anni — il numero degli aspiranti sia superiore a quello massimo, lo Statuto prevede il superamento di un esame di ammissione consistente in una prova scritta ed in un colloquio. Per l'anno accademico 1988/89 — essendo ancora in via di pubblicazione sulla Gazzetta Ufficiale il DPR di approvazione del nuovo statuto — il Consiglio di Scuola ha deciso che verranno immatricolati, indipendentemente dal numero delle richieste, i primi 400 studenti che presenteranno in segreteria la documentazione prevista dal bando. Com'è noto, i requisiti relativi all'ammissione alle Scuole universitarie dirette a fini speciali — quindi anche alla Scuola di Relazioni Pubbliche — sono gli stessi previsti per l'ammissione ai corsi di laurea. Per gli studenti che si iscrivo-

no alla Scuola di Relazioni pubbliche vigono, quindi, le disposizioni di legge riguardanti gli studenti universitari, ad esclusione di quelle che disciplinano il passaggio da un corso di laurea ad un altro.

Le ragioni del successo della Scuola

La storia — già più che quindicennale — della Scuola di Relazioni pubbliche è la storia di un successo! Gli iscritti sono passati, dalle poche decine dei primi anni Settanta, ai più di duecento dei primi anni Ottanta, per superare le 1300 unità nell'anno accademico 1987-88. Negli ultimi tre anni, le richieste di iscrizione al primo anno — giunte da tutt'Italia ed anche dall'estero (Svizzera, Francia) — sono state di due o tre volte superiori al numero massimo di 400 nuove immatricolazioni!

Ancora più importanti sono due dati sull'efficienza della Scuola, emer-



genti da recentissime indagini svolte dall'ISU (Istituto per il diritto allo Studio Universitario) dello IULM. Il primo dato riguarda il ridottissimo — rispetto alla situazione media dell'università italiana — tasso di abbandono da parte degli studenti. Negli ultimi anni, solo il 10% degli iscritti al primo anno della Scuola di Relazioni pubbliche rinuncia a proseguire; per contro, il dato analogo in molte facoltà o corsi universitari supera spesso il 40-50%! Inoltre, nel secondo e terzo anno il tasso di abbandono si riduce ulteriormente, fino a divenire assai modesto. Occorre, peraltro, sottolineare la selettività della Scuola, la cui «produzione» annua di diplomati si è negli ultimi anni attestata sulle 60-80 unità.

Il secondo dato testimoniatore del successo e dell'efficienza della Scuola di Relazioni pubbliche riguarda la rilevantissima percentuale (oltre l'80%) di studenti che si sono dichiarati soddi-

sfatti o molto soddisfatti della Scuola in un'indagine svolta dall'ISU e pubblicata sul bollettino dello stesso. Quali le ragioni del successo? La ragione fondamentale è sicuramente costituita dall'esplosione — ormai consolidata nell'area metropolitana milanese ed in via di estensione in tutte le aree italiane a significativo sviluppo terziario — della domanda di «esperti», tecnici e professionisti nel settore delle relazioni pubbliche e della gestione della comunicazione. Emblematici, a questo riguardo, sono i risultati di alcune indagini svolte sulle «nuove professioni» collegate allo sviluppo dell'attività terziaria in genere e del cosiddetto «terziario avanzato» in particolare (si veda ad esempio, E. Invernizzi, *Terziario avanzato e nuove professioni: il caso delle relazioni pubbliche*, F. Angeli, Milano 1985).

In presenza di questa rilevante crescita della domanda di esperti in rela-

zioni pubbliche come spiegare, tuttavia, il rilevante successo di una Scuola universitaria che — rispetto ad altre iniziative — richiede tre anni di studio, la frequenza a corsi universitari, il superamento di ventidue esami e lo svolgimento di un tirocinio? Una risposta a questa domanda può essere parzialmente trovata nella considerazione del valore legale del Diploma universitario che la Scuola di Relazioni pubbliche — unica in Italia — rilascia. Ma — oltre al valore legale del titolo di studio — è certo che un indubbio fattore di successo della Scuola è costituito dalla qualificazione e dalla serietà dell'insegnamento che in essa si svolge, nonché dalla preparazione teorica ed operativa che essa garantisce a quei giovani che — desiderosi di operare come professionisti della gestione della comunicazione e dell'immagine — riescono a superare il severo corso di studi.

Modena/Informatica per analisti di sistemi e procedure

di Roberta Cantaroni

Tecnico animatore della Scuola

Non solo teoria

La Scuola di Informatica per analisti di sistemi e procedure dell'Università di Modena, nata nel 1981, ha durata biennale e rilascia un diploma universitario.

La Scuola è a numero chiuso ed è perciò previsto un esame di ammissione per valutare le attitudini e la preparazione dei candidati da ammettere. Il numero di questi ultimi viene fissato dall'Università di anno in anno, ed attualmente è di 20 studenti, mentre il numero di candidati che si presentano ogni anno è molto maggiore (in media 160 domande).

L'esame di ammissione è costituito da una prova scritta ed una orale. La prova scritta è finalizzata ad evidenziare le capacità logiche e di sintesi dei candidati, attraverso esercizi vari e attraverso un tema da svolgere con un numero limitato di parole. Il tema proposto nell'esame di ammissione per l'a.a. 1987/88, ad esempio: «Supponi che l'Istituto dove hai preso la Ma-

turità ti chiedi, tra dieci anni, di organizzare una cena di incontro tra tutti i diplomati dell'Istituto del tuo anno. Analizza e descrivi, nel loro ordine logico e temporale, le attività che devi compiere per realizzare questo incontro. La descrizione deve essere complessivamente limitata ad un massimo di 400 parole».

La prova orale consiste in un colloquio su argomenti in programma nella scuola superiore frequentata dal candidato e mira a verificare il reale interesse per gli studi da intraprendere.

L'accurata selezione, la frequenza obbligatoria, le verifiche periodiche, l'ampio orario di lavoro, le notevoli risorse disponibili garantiscono, ed in effetti realizzano, un numero irrilevante di abbandoni (in media uno per anno) e di ripetenze (in media una per anno).

La Scuola realizza i suoi obiettivi formativi attraverso:

— una preparazione scientifica nelle aree della matematica, della statistica, dell'informatica di base;

— una preparazione professionale volta ad acquisire le tecniche di analisi per la progettazione, la realizzazione e l'utilizzo di un sistema informativo;

— la conoscenza dell'ambiente di lavoro, dove l'analista esplica la propria attività, e della propria funzione.

L'obiettivo primario è quindi quello di orientare i ragazzi alla professione, formando cioè degli analisti informativi validi per qualsiasi azienda, ente pubblico, banca o altro, in grado di progettare e gestire i sistemi per la raccolta e la gestione dei dati riguardanti la produzione, il personale, la contabilità e l'amministrazione.

Tali obiettivi vengono realizzati con una serie molto articolata di interventi e strumenti: 12 corsi teorico-pratici tenuti da docenti universitari ed esperti provenienti dai più qualificati ambienti di lavoro, esercitazioni individuali e di gruppo soggette a valutazione, conferenze e seminari tenuti da esperti nell'ambito dei corsi ufficiali e ad integrazione di questi, lavori individuali e di gruppo su progetti informativi proposti dai docenti, stages presso aziende del territorio.

In particolare, l'attività di stage, o tirocinio pratico in ditta, consiste in un mese di permanenza presso un'azienda alla fine della sessione di esami del primo anno di corso e di un rapporto continuativo anche durante il secondo

anno con una presenza in ditta di almeno un giorno alla settimana. Durante lo stage, l'allievo viene inserito in una particolare realtà lavorativa della ditta, e deve sviluppare un progetto aziendale con compiti e mansioni specifiche in stretta aderenza agli argomenti sviluppati teoricamente durante i corsi, concordati e definiti con un docente della Scuola e un responsabile della Ditta stessa.

Lo stage si svolge in due fasi:

1. una fase preparatoria, in cui viene presentata all'allievo l'attività informatica dell'Azienda in cui egli è introdotto e viene definito il progetto di lavoro;

2. una fase operativa, in cui lo studente lavora presso l'azienda al progetto definito e partecipa ad incontri periodici tra i responsabili del tirocinio.

Il progetto realizzato diventerà poi l'argomento della tesi di diploma, che avrà come relatore il docente che ha seguito l'attività: lo studente viene anche invitato, prima del diploma, a presentare una breve descrizione dello stage dal punto di vista dell'ambiente aziendale incontrato, del rapporto Scuola-ditta e dell'utilità del lavoro svolto in vista di progetti successivi.

Questa attività caratterizza la scuola e ne costituisce un elemento portante; il successo dell'attività di stage è anche dimostrato dal risultato che, nel 50% dei casi, lo studente viene chiamato a lavorare all'interno della ditta in cui ha svolto il suo periodo di addestramento.

Esperienze pratiche

La Scuola ha sede presso il Centro Interdipartimentale di Calcolo Automatico ed Informatica Applicata (CICAIA) dell'Università di Modena: gli studenti accedono alle notevoli attrezzature del Centro di Calcolo, VAX/750 con s/o VMS, CONVEX con s/o UNIX, personal IBM (anche collegati ad un sistema IBM 36) e compatibili, Olivetti, una grande varietà di periferiche e di software applicativi, e dispongono, in media, di oltre 20 posti di lavoro contemporanei.

L'accesso al Centro di Calcolo è consentito agli studenti per tutte le 24 ore e nei giorni festivi, anche durante l'assenza del personale tecnico che assiste la struttura per 12 ore al giorno: questa larga possibilità di accesso alle macchine e al posto di studio ha l'obiettivo formativo primario di responsabilizzare gli studenti e di favorire lo

sviluppo dell'autonomia nel loro lavoro; inoltre, il largo uso di tempo macchina e l'attività a tempo pieno permettono di raggiungere alti livelli di competenze anche prodotte autonomamente.

I punti di forza della Scuola possono quindi essere individuati nella *struttura ospitante* che consente un ambiente aperto e dinamico e nel *costante rapporto con gli ambienti sociali* e produttivi destinati ad assorbire gli allievi al completamento della Scuola. L'offerta aziendale è molto elevata, sia per le richieste di stages, che per le offerte di lavoro: *tutti i diplomati hanno sempre trovato occupazione entro 2 mesi dal diploma, con possibilità di scelte molteplici.*

Un ruolo essenziale nella Scuola, non previsto nei corsi universitari, è svolto dal tecnico «animatore», che ha il compito di coordinare attività didattiche parallele a quelle dei corsi ufficiali della Scuola, individuare le difficoltà ed impedimenti allo sviluppo delle attività e proporre le soluzioni, assistere gli studenti nelle scelte senza tuttavia sostituirsi a loro nei momenti decisionali, interagire nei rapporti studenti-docenti e Scuola-Centro di Calcolo, guidare gli studenti al repe-

rimento e all'uso degli strumenti di lavoro.

Nella Scuola viene attuata una verifica annuale della sua funzionalità, dei suoi metodi didattici e della sua rispondenza alle richieste del mondo del lavoro.

Un momento ufficiale di tale verifica è la «Conferenza annuale della Scuola», aperta ad esponenti del mondo del lavoro, a docenti, a studenti delle Scuole superiori e ad esperti in campo informativo. In questa occasione, oltre al consuntivo della Scuola, si discutono, con la collaborazione di ospiti, temi di grande interesse per l'attività culturale e formativa della Scuola e per gli sbocchi occupazionali degli analisti.

A conclusione di questa breve illustrazione, è opportuno sottolineare il notevole prestigio di cui godono la Scuola ed i suoi neodiplomati nell'ambiente universitario, in cui le competenze dei diplomati della Scuola sono molto richieste nelle attività didattiche e scientifiche: si auspica che il titolo di studio conseguito venga adeguatamente riconosciuto come valido per l'accesso ai più alti livelli della carriera informatica e tecnico-scientifica delle università e degli enti statali.

Camerino / Scienze e tecniche cartarie

di Filippo Pucciarelli
Direttore della Scuola

Un'esperienza innovativa

La Scuola diretta a fini speciali di Scienze e tecniche cartarie è stata istituita presso l'Università degli Studi di Camerino per dare una risposta alle esigenze espresse dall'industria cartaria nazionale. Infatti l'Istituto tecnico industriale per periti chimici-cartai — dal quale negli ultimi anni è uscita la stragrande maggioranza dei tecnici che, a vari livelli, hanno guidato l'industria cartaria italiana — la SIVA S.p.A. del gruppo Ente Nazionale Cellulosa e Carta, le Cartiere Miliani S.p.A. controllate dall'Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, hanno messo in evidenza l'inadeguatezza del titolo di studio esistente per quanti aspiras-

sero a salire i gradini della gestione aziendale.

L'Università di Camerino, con la collaborazione fattiva degli enti sopra menzionati, con la Scuola di Scienze e tecniche cartarie, vuole sopperire a queste necessità e dare ai giovani la possibilità di qualificarsi come esperti del mondo cartario.

La Scuola, che si articola in due anni di corso, rilascia il Diploma di Scienze e tecniche cartarie e può ospitare un numero massimo di trenta studenti per anno di corso. Compiti istituzionali della Scuola sono:

a) preparare personale di livello intermedio in grado di affrontare culturalmente e tecnicamente i problemi connessi con la produzione della carta,

dalla materia prima al prodotto finito;

b) preparare personale di livello intermedio per la conduzione di aziende cartarie attraverso l'acquisizione delle necessarie competenze di gestione aziendale e di moderne tecnologie informatiche;

c) concorrere alla riqualificazione di personale già operante nel mondo del lavoro.

Sono ammessi alla Scuola i diplomati degli Istituti di istruzione secondaria di secondo grado in conformità con le disposizioni vigenti per l'ammissione ai corsi di laurea.

La Scuola si avvale per i corsi di insegnamento, delle strutture e dei docenti dell'Università di Camerino e di altre sedi universitarie convenzionate, nonché delle strutture e dei docenti della SIVA S.p.A. e dell'ITIS «Merloni» di Fabriano.

Dato il numero limitato di studenti che possono frequentare la Scuola, l'ammissione è subordinata ad una prova d'esame. L'ordinamento didattico è articolato nel modo seguente:

I anno - Istituzioni di matematica (annuale)

- Elementi di fisica e chimica fisica (annuale)

- Elementi di chimica generale, inorganica e organica (annuale)

- Tecnologia cartaria I (annuale)

- Impianti industriali cartari I (annuale)

- Botanica cartaria (annuale)

- Inglese (annuale)

- Elementi di informatica (annuale).

II anno - Tecnologia cartaria II (annuale)

- Impianti industriali cartari II (annuale)

- Informatica applicata e gestione aziendale (annuale)

- metodologie analitiche (annuale)

- Carta e stampa (annuale)

- Impieghi industriali della carta (annuale)

- Storia della carta (annuale)

- Trattamenti superficiali e patinatura (annuale).

I corsi si articolano in 250 ore di lezione e 300 di attività pratiche guidate per ogni anno. L'attività didattica e scientifica è completata da un tirocinio pratico della durata di centocinquanta ore, effettuato nel secondo anno sotto la guida di un docente, che ha per scopo l'attuazione di progetti proposti dal Consiglio della Scuola, anche in collaborazione con enti pubblici e privati. Luoghi di tirocinio potranno essere:

- stabilimenti cartari, grafici e cartotecnici;

- laboratori dell'Istituto Tecnico Industriale di Fabriano;

- laboratori della SIVA di Fabriano;

- laboratori dell'Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato;

- altri stabiliti di volta in volta dal Collegio dei Docenti.

La frequenza ai corsi ed al tirocinio pratico è obbligatoria. È previsto un esame di Diploma nel quale il candidato presenta un elaborato relativo all'attività di tirocinio.

I corsi scolastici hanno avuto avvio nell'anno accademico in corso e gli studenti attualmente iscritti al primo anno sono 17: 9 provenienti dall'ITIS (di cui sette con indirizzo Chimici cartai e due Chimici industriali), 1 maturità classica, 2 maturità scientifica, 2 maturità magistrale, 1 maturità linguistica, 1 perito agrario ed 1 geometra.

I programmi dei corsi sono stati messi a punto attraverso incontri tra docenti del mondo accademico e dell'ITIS

«A. Merloni» di Fabriano, ricercatori della SIVA e dirigenti delle più prestigiose aziende cartarie italiane. Tali incontri hanno rappresentato un momento qualificante sia per il mondo della scuola e dell'università che per quello imprenditoriale, tanto da lasciar sperare che, attraverso i corsi di insegnamento riusciremo a creare nei giovani una mentalità ed una cultura industriale non avulse dalla realtà lavorativa con la quale domani dovranno confrontarsi.

A tal fine i corsi scolastici dovranno intendersi «formativi» e tali da offrire agli allievi il massimo possibile di conoscenza delle singole discipline, che dovranno risultare il più possibile armonizzate ed integrate tra loro. Sarà demandata ai docenti provenienti dall'industria l'opera di raccordo tra le discipline, al fine di dare una visione globale del ciclo produttivo sia dal punto di vista tecnologico che impiantistico.

Questo tipo di scuola è unico in Italia: esperienze analoghe possono essere rinvenute solo in Francia (Grenoble) e Germania (Monaco).

Roma «La Sapienza»/Tecnici di laboratorio di analisi cliniche

di Francesco Filadoro
Direttore della Scuola

Tecnica e formazione di base

La Scuola speciale per Tecnici di laboratorio biomedico ha una indubbia importanza per la formazione professionale del personale tecnico che rappresenta una delle figure indispensabili nel laboratorio di analisi cliniche, in quanto la corretta e consapevole esecuzione delle tecniche consente una valida interpretazione.

L'enorme sviluppo verificatosi in questi ultimi decenni nell'attività di un laboratorio sia esso generale o specialistico, rende indispensabile la preparazione di personale con un adeguato bagaglio non solo pratico ma anche culturale in numerosi campi quali l'immunologia, la citologia, la batteriologia, l'ematologia, la chimica clinica, la virologia, l'emocoagulazione etc.

Per ciascuno di questi settori sono indispensabili le nozioni di base di fi-

siologia, di patologia e di clinica per una idonea applicazione delle indagini di laboratorio nonché, ovviamente, per una esatta interpretazione dei risultati.

Queste conoscenze rappresentano un elemento essenziale nella preparazione del tecnico di laboratorio, il cui compito non deve essere quello di semplice esecutore di procedimenti tecnici. Al tecnico è infatti demandata una parte non trascurabile della responsabilità del risultato finale di una analisi.

In alcuni settori in particolare, come ad esempio la batteriologia, è necessario che il tecnico disponga delle sufficienti nozioni teoriche per comprendere il meccanismo delle tecniche microbiologiche, che dovranno costantemente essere aggiornate; inoltre la batteriologia e la virologia sono le discipline che forse più delle altre richie-

dono ordine, metodo ed una estrema pulizia nello svolgimento delle varie metodiche sia per la loro corretta esecuzione, sia per la propria ed altrui sicurezza; pertanto l'insegnamento teorico e pratico di tali discipline deve anche fornire le indicazioni relative alle precauzioni da adottare per evitare errori che potrebbero influire sul corretto andamento delle analisi e danneggiare la propria ed altrui salute.

Integrazione e mobilità

Presso l'Università «La Sapienza» di Roma, dal 1° novembre 1972 è stata istituita la Scuola per Tecnici di laboratorio biomedico. Pur avendo riscosso molto successo ed avendo consentito la preparazione di personale tecnico specializzato — che nei primi anni ha trovato facilmente inserimento sia in laboratori di analisi cliniche che in Istituti di ricerca — la Scuola presentava indubbiamente alcune deficienze nel suo ordinamento. Recentemente per ovviare a tali problemi e su preciso invito delle competenti autorità ministeriali e accademiche, si è provveduto alla formulazione di un nuovo statuto, in accordo con le norme CEE, per una più qualificata preparazione teorico-pratica del personale tecnico che possa consentire ai giovani una più facile integrazione nel mondo del lavoro ed una mobilità nell'ambito della CEE.

Il nuovo statuto della Scuola è frutto di accordi intercorsi tra i direttori delle scuole esistenti o di prossima istituzione presso le Università di Siena, Milano, Pavia, Urbino, Trieste, Brescia e Messina. In seguito a numerosi incontri tra i direttori di dette scuole — nei quali sono stati ampiamente esaminati i problemi relativi alla precisa identificazione di quali debbano essere i requisiti e di conseguenza i compiti da affidare al tecnico di laboratorio — è stato formulato il nuovo statuto della Scuola, che è stato già approvato dal CUN.

I punti più significativi e innovativi rispetto al precedente riguardano innanzitutto il titolo di studio di cui l'aspirante deve essere in possesso per poter accedere alla frequenza dei corsi, la durata del corso, il numero di ore di insegnamento teorico e pratico e l'introduzione di nuove materie, come per esempio la lingua inglese.

Il titolo di studio necessario per l'ammissione è il Diploma di Scuola Media Superiore; non è quindi più

sufficiente l'ammissione al terzo anno dopo la scuola dell'obbligo. La durata del corso è rimasta di tre anni, ma le ore di insegnamento annue sono state portate a 400 e, aspetto saliente, lo studente può scegliere tra diversi indirizzi, uno generale di Patologia clinica ed Ematologia e quattro specialistici: Chimica clinica e tossicologica, Microbiologia e Virologia, Citoistopatologia ed Anatomia patologica e Genetica medica.

Parma / Tecnici dell'amministrazione aziendale

La Scuola per Tecnici dell'amministrazione aziendale è stata istituita nel 1987 dall'Università di Parma. È domiciliata presso l'IFOA (Istituto Formazione Operatori Aziendali) a Reggio Emilia. Il biennio di studi è stato attivato con il finanziamento della Camera di Commercio, del Comune, dell'Amministrazione Provinciale e della Cassa di Risparmio di Reggio Emilia, del Credito Emiliano e della Banca Popolare di Reggio Emilia. La Scuola si avvale inoltre di un contributo del Banco di S. Geminiano e di S. Prospero e della Banca Popolare dell'Emilia.

Il corso è biennale ed ha lo scopo di formare una professionalità in campo amministrativo e finanziario, in modo da consentire agli allievi di assumere posizioni di responsabilità operativa soprattutto nel comparto delle imprese di dimensioni piccole e medie.

Si tratta quindi di formare delle figure professionali plurifunzionali, tali cioè da potersi assumere la responsabilità di diverse aree della gestione amministrativa, coerentemente con ciò che la dimensione di impresa richiede.

I destinatari, la durata e lo svolgimento dei corsi

Il corso è riservato a 30 diplomati (con diploma di scuola media superiore valido per l'ammissione alla Facoltà di Economia e Commercio).

La durata è di 2 anni, ciascuno dei quali conta 800 ore di formazione in aula di cui 300 di tirocinio guidato, oltre a 400 ore di stage in azienda.

Per l'ammissione alla Scuola è ri-

L'introduzione dell'insegnamento dell'inglese e degli indirizzi specialistici si è resa indispensabile, dal momento che negli ultimi anni si è assistito ad un continuo evolversi delle tecniche diagnostiche, con l'introduzione di metodiche sempre nuove e più sofisticate. Non è più ipotizzabile, dunque, la figura di un tecnico in possesso semplicemente di una preparazione di base ma in ciascun settore è necessaria una precisa specializzazione.

chiesto il superamento di un esame consistente in una prova scritta che potrà svolgersi mediante domande e risposte multiple, integrate eventualmente da un colloquio e dalla valutazione, in misura non superiore al 30%, del punteggio complessivo del titolo di studio posseduto dagli aspiranti.

La commissione d'esame è composta da tre docenti della Scuola, nominati dal Consiglio della Scuola stessa.

L'ammissione alla Scuola prevede il pagamento di una tassa di iscrizione universitaria.

La frequenza si basa sul principio del tempo pieno e richiede che gli allievi partecipino obbligatoriamente alle lezioni e ai seminari oltre a svolgere un tirocinio pratico presso le imprese.

Al termine di ciascun anno gli studenti dovranno superare un esame teorico-pratico per ognuna delle materie di insegnamento. Le commissioni d'esame sono composte dal titolare dell'insegnamento che le presiede e da due componenti, di cui almeno uno titolare di insegnamento.

Al termine dei corsi gli studenti dovranno sostenere un esame di Diploma di fronte ad una Commissione presieduta dal direttore della Scuola e di cui fanno parte altri sei docenti.

È previsto, per gli allievi particolarmente meritevoli, il rimborso totale o parziale delle tasse di iscrizione, secondo le modalità che il Consiglio della Scuola riterrà più opportune.

Gli sbocchi professionali

Le persone così formate potranno

trovare inserimento in azienda a diversi livelli, in base alla dimensione e alla struttura dell'azienda stessa.

In particolare l'inserimento potrà realizzarsi nelle seguenti funzioni:

– in piccole aziende

come 'braccio destro' del titolare con competenze tecnico-amministrative; come responsabile dell'amministrazione;

– in medie aziende

nelle varie funzioni dell'area amministrativa;

nella gestione dei rapporti con enti finanziatori, banche e consulenti amministrativi esterni;

nell'area del personale per gli aspetti amministrativi;

nel settore acquisti;

nell'ufficio Estero per le funzioni di tipo amministrativo;

– in grandi aziende

nelle varie funzioni dell'area amministrativa;

nell'area del personale per le funzioni di carattere amministrativo;

nell'ufficio estero per gli aspetti amministrativi;

nella gestione dei rapporti con enti finanziatori, banche e consulenti amministrativi esterni;

nella gestione amministrativa del magazzino;

nell'area finanziaria;

nell'area di pianificazione e controllo.

Al termine dell'iter formativo i partecipanti saranno in grado di svolgere la propria funzione utilizzando sistemi elettronici di elaborazione dati eventualmente presenti in azienda, dal personal computer al grande sistema.

Il programma

Le materie di insegnamento che comprendono lezioni teoriche, seminari e periodo di stage aziendale, sono le seguenti:

1° anno (insegnamenti di base)

Contabilità e bilancio

Gestione aziendale

Statistica aziendale

Elementi di informatica e sistemi

informativi aziendali

Diritto dell'Impresa

Economia dei settori industriali

Storia economica

Sociologia generale

2° anno (insegnamenti di formazione professionale)

Finanziamenti d'azienda

Gestione valutaria

Programmazione e controllo

Organizzazione aziendale

Analisi e contabilità dei costi

Marketing

Gestione del personale

Diritto tributario

Per ciascun anno gli studenti sono tenuti a seguire tutti i corsi previsti e almeno due tra i seguenti insegnamenti:

– Economia e tecnica delle imprese di trasporto

– Metodi quantitativi per le decisioni aziendali

– Tecnica commerciale dei prodotti agricoli

– Economia delle aziende agrarie

– Tecnica del commercio internazionale

– Economia e tecnica delle aziende mercantili

– Tecnica bancaria dei crediti

– Analisi finanziaria

Il Consiglio della Scuola si riserva

di attivare i corsi opzionali in base alla domanda degli studenti ed alle esigenze di mercato.

Nel primo anno di attività la Scuola ha avuto 25 allievi, in possesso dei seguenti diplomi di scuola media superiore:

14 ragionieri

3 liceali

2 geometri

2 magistrali

2 corr. lingue estere

1 perito

1 bus-tcs

La provenienza era la seguente:

72% Reggio Emilia

12% Parma

4% Modena

4% Bologna

4% La Spezia

4% Massa Carrara

L'età media degli allievi era di 21, 76 anni.

Cassino/Storia e tecnica del giornalismo

di Francesco Leoni

Direttore della Scuola

Un'iniziativa al nastro di partenza

Presso l'Università di Cassino è stata recentemente istituita — con delibera della Facoltà di Magistero — una Scuola a fini speciali in Storia e tecnica del giornalismo. Successivamente, il Consiglio Universitario Nazionale ha approvato la decisione, che potrà così in breve tempo divenire operativa.

Si tratta di una realizzazione di notevole rilevanza, considerato che, fra quelle del genere, la Scuola in Storia e tecnica del giornalismo di Cassino sarà l'unica esistente nel Mezzogiorno.

Alla Scuola potranno essere iscritti — secondo la normativa ed in particolare il DPR 162/82 — non solo i laureati ma anche e soprattutto quanti sono in possesso di un diploma di scuola media superiore.

Ai sensi delle disposizioni in atto è previsto il numero chiuso: 20 iscritti all'anno, per un totale di 40 distribuiti nei 2 anni di corso.

Gli iscritti seguiranno un tirocinio

professionalizzante; anche questo è un aspetto interessante della nuova struttura di tale tipo di Scuola.

L'aspetto più importante e originale di questa iniziativa è che, per venire incontro a numerose richieste avanzate da enti locali e da una vasta area studentesca, la Scuola, attraverso apposite convenzioni, svolgerà la propria attività didattica anche in sedi distaccate.

Il corso sarà biennale. Nel prossimo anno accademico — in pratica, quello d'inizio — saranno impartiti i seguenti insegnamenti fondamentali: I anno

– Inglese per i mass-media;

– Classi, partiti e sistemi politici;

– Storia dei mezzi di comunicazione;

– Teoria e tecnica delle comunicazioni di massa.

II anno

– Progettazione e composizione automatica;

– Sistemi politici ed economici internazionali;

- Tecniche del linguaggio giornalistico;
- Tecniche della pubblicità.

Gli insegnamenti complementari inseriti in statuto sono numerosi. Fra essi spiccano materie di notevole rilievo sul piano professionale e culturale, come ad esempio: Analisi del linguaggio audiovisivo, Cultura generale nel campo della stampa, Diritto dell'informatica, Economia della pubblicità, Economia e gestione dell'impresa editoriale, Epistemologia dell'informazione, Filosofia analitica del linguaggio, Giornalismo parlamentare, Marketing editoriale, Metodologia della ricerca so-

ciale, Ricerche di mercato e di opinione, Scienza dell'opinione pubblica, Sistema economico e informazione, Storia di istituzioni comunitarie europee, Strutture e tecnologie dell'azienda televisiva, Teoria e tecnica dell'informazione religiosa, Tecniche del giornalismo radio-televisivo, Tecniche del giornalismo radiofonico, Text processing.

Gli iscritti alla Scuola dovranno scegliere, fra le discipline opzionali, due materie per ogni anno di corso.

Nel corso dell'anno accademico verranno impartite 150 ore di lezione ed effettuate esercitazioni pratiche per oltre 50 ore.

L'iniziativa si prospetta come una realtà estremamente positiva per il Mezzogiorno, ove le strutture culturali — soprattutto quelle con finalità professionali — presentano non di rado carenze operative di notevole spessore.

La scuola a fini speciali in Storia e tecnica del giornalismo di Cassino potrà anche svolgere una funzione essenziale nel processo di aggregazione per la nascita di altre strutture universitarie in zone che da tempo le richiedono e che, secondo la logica più rigorosa e produttiva, meritano di essere attivate a livello di alta specializzazione.

== DUE IMPORTANTI NOVITÀ ==



UNIVERSITAS QUADERNI 3
1980/1987 SETTE ANNI DI POLITICA
UNIVERSITARIA

Una pubblicazione composta da una serie di tavole sinottiche brevemente commentate, dalle quali emergono in tutta la loro chiarezza i cambiamenti intervenuti nell'università italiana a seguito dell'entrata in vigore del DPR 382/80. Il Quaderno è diviso in sette capitoli, dedicati rispettivamente a: sperimentazione organizzativa e didattica; ricerca scientifica; cooperazione internazionale; studenti, dottorato di ricerca, borse di studio; docenti; personale non docente; edilizia universitaria.

In appendice sono riportati i testi integrali dei disegni di legge sull'autonomia universitaria, gli ordinamenti didattici, le università non statali, il diritto allo studio, la riforma degli ISEF.
L. 13.000



UNIVERSITAS QUADERNI 4
LA LEGISLAZIONE DELLA RIFORMA
UNIVERSITARIA

Il Quaderno raccoglie i testi coordinati del DPR 382/80 di riforma dell'università italiana, della legge 705/85 ("Interpretazione, modificazioni ed integrazioni al Decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382"), della legge 23/86 ("Norme sul personale tecnico ed amministrativo delle università"), del decreto-legge 57/87 coordinato con la legge di conversione 158/87 ("Disposizioni urgenti per i ricercatori universitari e per l'attuazione del disposto di cui all'art. 29, comma 2, della legge 29/1/1986, n. 23, nonché in materia di conferimento di supplenze al personale non docente della scuola"). Si tratta perciò di uno strumento che affronta in modo organico e completo, dal punto di vista legislativo, tutti i punti trattati sinteticamente nel Quaderno n. 3.
L. 15.000

Le due pubblicazioni vanno richieste con versamento sul c/c postale n. 47386008 intestato a Ediun Coopergion - Via Atto Tigri, 5 - 00197 Roma.



La formazione professionalizzante nell'Europa comunitaria

a cura di Maria Luisa Marino e Raffaella Cornacchini

Belgio

La Costituzione belga del 1831 proclama il principio della libertà dell'insegnamento e prevede l'intervento dello Stato nella sua organizzazione. In tale quadro costituzionale si sono sviluppate a livello dell'insegnamento superiore, due forme distinte di istituzioni: da una parte le istituzioni ufficiali create e amministrato dallo Stato, dalle province e dai comuni, dall'altra le istituzioni private.

Qualunque sia l'ente organizzatore dei rispettivi istituti (Stato, provincia, comune o privati), tutti i diplomi dell'istruzione superiore, che sono legalizzati e certificati dall'organo di controllo previsto dalle leggi e dalle prescrizioni vigenti, valgono ufficialmente allo stesso titolo. La legge del 7 luglio 1970, relativa alla struttura generale dell'istruzione superiore, ha riorganizzato tutti i curricula post-secondari esistenti, classificandoli sulla base dell'o-

Le schede presentate (tranne quelle relative a Francia e Repubblica Federale Tedesca) sono tratte da materiale del Convegno «La funzione delle scuole a fini speciali nell'ordinamento universitario italiano e nel mondo del lavoro», svoltosi a Bologna il 9 e 10 aprile 1987 e organizzato dall'Università e dal Ministero della pubblica istruzione.

rientamento, dell'organizzazione e delle specifiche finalità degli studi nel seguente modo: istruzione universitaria; istruzione superiore a indirizzo tecnico; istruzione superiore a indirizzo economico; istruzione superiore a indirizzo agronomico; istruzione superiore a indirizzo paramedico; istruzione superiore a indirizzo sociale; istruzione superiore a indirizzo artistico; istruzione superiore a indirizzo pedagogico.

Il compito fondamentale delle università propriamente dette consiste, come è precisato dalla relazione preliminare alla legge di riforma, nella diffusione e nella promozione della scienza con intima connessione delle responsabilità di insegnamento e di ricerca. Lo scopo principale degli altri tipi di istituti superiori è, invece, quello della diffusione delle conoscenze scientifiche e della loro applicabilità nelle diverse professioni, alle quali sono propedeutici. Tra le due fondamentali branche dell'istruzione superiore vi è completa parità di diritti; hanno ciascuna il proprio valore e perseguono finalità che ne determinano organizzazione e metodi. In Belgio, oltre a questo tipo di diversificazione delle istituzioni di istruzione superiore, è rilevabile anche una diversifica-

Le diverse soluzioni adottate dai Dodici per soddisfare le esigenze di diversificazione dell'istruzione superiore.

zione, per così dire, di tipo verticale relativa alla durata degli studi (ciclo breve e ciclo lungo) comunque sanzionati da un diploma.

Così, ad esempio, nell'ambito stesso delle università la struttura risulta frazionata in quattro livelli, ed ogni ciclo di studi si conclude con il rilascio di un titolo, indispensabile per essere ammessi al successivo.

Quello di «candidat» è il titolo di primo livello che, dopo un periodo di due talvolta tre anni di studio, sancisce la formazione di base ed è indispensabile presupposto per la continuazione degli studi successivi.

Il secondo titolo, quello di «licencié» si consegue dopo altri due o tre anni di studio specializzato che segue la presentazione di una dissertazione finale («mémoire»).

Un terzo titolo, quello di «docteur», è rilasciato a coloro che sono stati giudicati idonei, non prima di uno o due anni dal conseguimento del «licencié», al lavoro autonomo e alla ricerca scientifica.

Al vertice della piramide è posto il titolo di «agregé de l'enseignement», rilasciato dopo due ulteriori anni di studio successivi al conseguimento del titolo di «docteur» e coronati dalla presentazione e discussione di una «dis-

sertation» in aggiunta a tre tesi supplementari, i cui argomenti possono essere scelti liberamente dal candidato.

Analoga diversificazione, per così dire di tipo verticale, si riscontra anche nell'ambito dell'istruzione superiore non universitaria i cui corsi di studio possono essere di tipo lungo (2 cicli costituiti da 2 bienni o 1 biennio + 1 triennio) e di tipo breve (1 ciclo biennale). Essendo le istituzioni raggruppate in tale tipologia alquanto numerose e differenziate a seconda degli insegnamenti offerti, altrettanto vasto è il campo dei settori professionali ai quali preparano.

Le due branche essenziali in cui si ripartisce la struttura dell'istruzione superiore belga hanno ciascuna il proprio valore e perseguono finalità specifiche.

Una caratteristica peculiare del sistema belga, che merita per la sua funzionalità un più attento esame, è costituito dalle cosiddette «passerelles», che permettono il passaggio da un tipo di insegnamento all'altro, mediante il compimento di periodi aggiuntivi di studio secondo modalità fissate.

Loro finalità è quella di permettere ai titolari di un diploma, rilasciato da una istituzione superiore di tipo non universitario, di accedere progressivamente agli studi superiori universitari propriamente detti, con il risultato di favorire la promozione personale per il completamento e l'ampliamento del periodo formativo, attribuendo a questa osmosi istituzionale una funzione non trascurabile nell'ambito dell'educazione permanente.

Danimarca

In Danimarca l'istruzione superiore comprende corsi di formazione accademica superiore, come pure una serie di altri corsi di formazione non accademica di durata minore.

Così, oltre alle università propriamente dette ed ai centri universitari, che promuovono la ricerca ed impartiscono l'insegnamento sia nelle discipline universitarie tradizionali che in nuovi settori di ricerca, vi sono i 14 istituti di istruzione superiore, nei quali è istituita tutta una serie di corsi di studio non compresi nel settore universitario. È il caso degli Istituti tecnici superiori di Danimarca, dell'Accademia di ingegneria di Danimarca, degli Istituti superiori di Farmacia, di Odontoiatria, di Veterinaria e Agraria, di

Economia e Commercio e dei Dipartimenti superiori di Economia e Commercio.

Accanto a questi tipi di formazione, esiste tutta una serie di altri corsi di formazione offerti da istituti che non promuovono la ricerca, ma presso i quali l'insegnamento si basa in una certa misura sui risultati di ricerca delle università e degli istituti superiori di insegnamento. Si tratta di corsi di formazione per determinate professioni: insegnanti elementari, fisioterapeuti, ergoterapeuti, periti tecnici, bibliotecari, giornalisti, ostetriche, maestre giardiniere, operatori didattici del tempo libero, insegnanti di economia domestica, pedagoghi sociali.

La formazione degli assistenti sociali è effettuata in quattro «sociale skoler», oppure come corso di perfezionamento presso i Centri universitari di Roskilde e Aalborg.

Questa serie di formazioni non accademiche ha una durata massima di tre anni comprendenti sia lezioni pratiche che teoriche, ma che privilegiano indubbiamente l'aspetto pratico della professionalità.

Francia

Si dice che l'università sia la fabbrica dei disoccupati, ma guardando più accuratamente si nota che, se l'istruzione superiore non garantisce un impiego sicuro, resta pur sempre il miglior passaporto per un buon inserimento nel mondo del lavoro.

La disoccupazione in Francia riguarda — nella fascia di età compresa tra i 16 ed i 25 anni — 1 giovane su 4, e il rapporto arriva ad 1:3 se si considera la popolazione femminile della stessa fascia di età. L'ingresso nella vita attiva avviene spesso mediante lavori precari e sottoinquinati rispetto al proprio iter formativo.

Il mercato del lavoro richiede attualmente all'università una diversificazione orizzontale — configurantesi in un ventaglio più ampio di quello attuale di discipline e specializzazioni — e verticale, concretizzabile in una combinazione di differenti livelli di approfondimento per ogni materia. Soprattutto sotto quest'ultimo aspetto il sistema scolastico francese risulta carente.

Un nodo veramente cruciale nel quadro dell'istruzione superiore francese era rappresentato — e in parte lo è tuttora — dal primo ciclo, conside-

rato una specie di rifugio per studenti di seconda categoria, che vi rimanevano parcheggiati senza alcuna selezione, senza ricevere nessun orientamento e con scarse possibilità di conseguire una autentica qualificazione professionale. Non c'è da meravigliarsi, allora, che molti studenti continuassero a stazionare negli atenei senza conseguire il sospirato diploma.

Per ovviare a questo stato di cose, è stata varata nel 1984 la Legge Savary per la riforma dei primi cicli*. La legge prevedeva dei finanziamenti cospicui a favore di quegli atenei che intendessero realizzare programmi e strutture in grado di garantire il conseguimento del diploma in tempi più brevi da parte di una percentuale maggiore di studenti, nonché l'acquisizione di una migliore professionalità.

Essendo trascorsi solo quattro anni, non è possibile valutare appieno gli effetti della legge Savary: tuttavia la diversificazione dei percorsi formativi e delle metodologie didattiche combinata con una informazione più capillare ed efficiente sembra dare i primi frutti, rispecchiati da una diminuzione del tempo di permanenza nel primo ciclo da parte degli allievi. Sarebbe auspicabile una più netta separazione del primo ciclo rispetto ai cicli successivi, il che risulterebbe possibile valorizzando il diploma conferito al termine del DEUG.

La legge Savary ha inoltre istituito i DEUST (Diplômes d'Etudes Universitaires Scientifiques et Techniques) con l'intento di creare quadri gestionali flessibili per la piccola impresa che fossero in grado di gestire l'attività commerciale, il personale, la logistica, l'organizzazione; che potessero seguire, in pratica, quasi ogni aspetto della vita aziendale.

Esistono attualmente 67 tipi diversi di DEUST, che intendono essere una esperienza formativa breve ma qualificante, e sembrano esserlo davvero. In breve tempo si è riusciti a formare ottimi tecnici che trovano facile inserimento nel mondo del lavoro.

Due problemi ancora da risolvere sono invece la selezione degli studenti che fanno domanda per iscriversi ad un DEUST (per lo più attratti da un facile inserimento nella vita attiva), che già superano il numero dei posti a disposizione negli atenei, e la possibili-

* cfr. Amirante, D., *La resistibile ascesa del progetto Savary*, in «Universitas» n. 11/1984, pp. 45-52.

tà per gli studenti più brillanti e meritevoli di continuare il loro percorso formativo.

L'esperienza sembra dunque essere positiva, anche se c'è chi considera i DEUST come il naturale punto di confluenza di tutti quegli studenti che non sono riusciti a concludere in altro modo i propri studi universitari.

Una indagine condotta nel 1983 dal Ministero dell'educazione nazionale per esaminare l'atteggiamento degli studenti del primo ciclo nei confronti di strutture, programmi e docenti rivela numerose zone d'ombra. Il primo ciclo di studi superiori viene per lo più considerato come un parcheggio in cui sostare nell'attesa di trovare un buon lavoro o di iscriversi al corso di studi desiderato. I percorsi formativi offerti sono molti. In ambito scientifico i più frequentati sono l'STS (Section de Technicien Supérieur) oppure lo IUT (Institut Universitaire de Technologie). Quest'ultimo si configura come un falso ciclo breve, dato che un'alta percentuale dei suoi allievi prosegue gli studi nel settore ingegneristico, il che non accade invece per l'STS.

Un altro punto da sottolineare dell'indagine è la richiesta da parte degli studenti dei primi cicli di una migliore preparazione dei docenti e di un approccio didattico diverso rispetto a quello del liceo. La conclusione che è logico trarre dall'esame di questo quadro è che la strada è ancora lunga, e che un ulteriore potenziamento delle strutture è sicuramente necessario: non ci si può affidare solo all'impegno ed alla buona volontà dei docenti e degli studenti, ma è necessario — anzi indispensabile — il contributo dello Stato.

(Fonte: *Le Monde de l'éducation*)

Germania

Nella Repubblica Federale Tedesca il governo centrale stabilisce le leggi quadro ed i principi generali in materia di pubblica istruzione, mentre spetta ai singoli Länder l'attuazione di queste direttive mediante misure legislative ed amministrative. I Länder godono di notevole autonomia nell'analisi delle singole situazioni regionali e nella determinazione dei provvedimenti da adottare. Il coordinamento delle politiche regionali e l'esame delle tematiche riguardanti più Länder so-

no affrontati dalla Conferenza permanente dei ministri della pubblica istruzione e degli affari culturali dei Länder.

Gli istituti di istruzione superiore comprendono:

- università e politecnici;
- istituti superiori di studi pedagogici;
- accademie di Belle Arti e conservatori;
- Gesamthochschulen (università integrate ad indirizzo multidisciplinare);
- Fachhochschulen (Istituti di istruzione superiore con un taglio nettamente applicativo miranti a formare allievi con una professionalità immediatamente spendibile sul mercato del lavoro).

Le Fachhochschulen, nate grazie ad un accordo tra i Länder nel 1968, si sono sviluppate negli anni '70 fino ad assumere la fisionomia attuale con la legge-quadro del 1976. Giuridicamente sono equiparate alle università e sono enti di diritto pubblico, indipendenti sia dal punto di vista amministrativo che per quanto concerne programmi svolti, ricerche, metodologie didattiche e gestione delle risorse finanziarie.

Questi istituti pongono l'accento sull'applicazione pratica delle conoscenze scientifiche e tecnologiche. I contenuti più spiccatamente teorici, a cui viene dato ampio risalto nei programmi universitari, sono affrontati solo nei casi in cui costituiscono conoscenze di base indispensabili per la comprensione degli argomenti da svolgere. Si cerca anche di favorire il settore della Ricerca e Sviluppo applicata. Le Fachhochschulen conferiscono per lo più diplomi in Ingegneria, Matematica, Scienze naturali, Scienze sociali, Agraria, Scienze della nutrizione.

Una Fachhochschulen dalla configurazione particolare è riservata agli impiegati statali, che possono frequentarvi insegnamenti relativi a discipline amministrative e finanziarie.

L'accesso alle Fachhochschulen è riservato non solo agli studenti in possesso di Abitur, che viene rilasciato dopo 13 anni di studio e che consente l'accesso alle diverse facoltà universitarie, ma anche agli studenti che dopo 12 anni di studio abbiano conseguito una maturità professionale affiancata da un adeguato periodo di tirocinio.

Il corso di studi si articola in due fasi:

– Grundstudium: della durata di 2-4 semestri, è finalizzato all'apprendimento delle conoscenze di base;

– Hauptstudium: di durata variabile, è mirato alla specializzazione nel settore prescelto.

Tra le due fasi è previsto un esame intermedio, per la verifica dell'apprendimento delle conoscenze di base. Il classico studio universitario, basato sulla docenza in aula, è sostituito da una docenza condotta in piccoli gruppi, arricchita da seminari e da esercitazioni ed affiancata da una intensa pratica di laboratorio.

È obbligatorio effettuare un semestre (due in alcuni Länder) di formazione professionale presso ditte ed enti. Questo periodo di tirocinio pratico serve come rinforzo delle nozioni già apprese in aula, come stimolo per l'analisi di casi concreti insieme ai docenti una volta rientrati in istituto e come approccio efficace con il mondo del lavoro.

La durata media delle Fachhochschulen — teoricamente di tre anni — raggiunge i 4,5 anni grazie ai periodi di tirocinio. La durata media degli studi universitari è ben più elevata (7,4 anni).

Al termine del corso di studi, gli studenti sostengono un esame consistente in una prova scritta, una prova orale e nella discussione di una tesi. Dopo il conseguimento del diploma è possibile proseguire gli studi partecipando ad uno dei 50 corsi di specializzazione previsti dalle Fachhochschulen, ma non ai dottorati di ricerca.

Le prospettive di lavoro per i diplomati alle Fachhochschulen sono decisamente buone. Ciò è dovuto al fatto che il tasso di disoccupazione per i diplomati nel settore tecnico-scientifico è inferiore rispetto all'ambito umanistico, come dimostrano le ben maggiori difficoltà incontrate dai diplomati in Scienze sociali.

Le differenze retributive tra diplomati alle Fachhochschulen e laureati sono minime nel settore privato, mentre nel settore pubblico i diplomati alle Fachhochschulen possono aspirare alla qualifica di impiegati di concetto, ma non alle funzioni dirigenziali che rimangono riservate ai laureati.

A vent'anni dalla istituzione delle Fachhochschulen un primo bilancio non può che essere positivo: un numero sempre maggiore di studenti frequenta questi istituti, attirato anche dalle buone prospettive occupazionali. Nel 1986, di 1.367.699 studenti a

livello universitario, il 20,4% frequentava le Fachhochschulen ed il 2,4% le Fachhochschulen per impiegati dello Stato.

Le forze politiche hanno apprezzato il ruolo già svolto da questi istituti ed hanno auspicato un loro potenziamento per il futuro. Anche le associazioni di industriali hanno proposto una loro ulteriore valorizzazione ed il prolungamento di un anno della durata degli studi.

Per il prossimo futuro si vorrebbe intensificare i legami con il mondo del lavoro, aumentare l'utilizzo del potenziale di ricerca delle Fachhochschulen da parte delle piccole e medie imprese, accrescere l'interscambio di personale tra scuola ed industria ed attuare sempre di più una attività scientifica indipendente nel loro interno.

(Fonte: *Bildung und Wissenschaft*)

Grecia

Nel campo dell'istruzione superiore non universitaria in Grecia sono stati istituiti nel 1983 gli Istituti di insegnamento tecnologico (TEI in greco), allo scopo di rispondere nello stesso tempo all'accresciuta domanda di formazione universitaria e ai nuovi profili professionali emergenti in campo economico.

Tali istituzioni hanno preso il posto dei preesistenti Centri di istruzione superiore tecnica e professionale (KATEE) che, dopo una decennale esperienza, non avevano dato l'effetto sperato, a causa tra l'altro di programmi curriculari risultati non adeguati ad assicurare un legame educativo e socio-economico con la realtà del Paese.

Proprio per ovviare a tali inefficaci precedenti, la legge prescrive che la creazione, la chiusura o la fusione di Istituti di istruzione tecnologica deve essere in sintonia con le richieste avanzate dal mondo imprenditoriale; a tal fine sarà svolta opera di orientamento e programmazione da parte del Consiglio dell'istruzione tecnica, al quale prendono parte rappresentanti dei ministeri interessati, delle associazioni sindacali e di quelle studentesche, dei centri di programmazione delle ricerche economiche, dell'industria e delle camere di commercio.

I TEI si articolano nelle seguenti sei Facoltà:

- applicazioni tecnologiche;

- arti grafiche e studi artistici;
- professioni sanitarie e dell'assistenza sociale;
- tecnologia alimentare;
- tecnologia agricola;
- amministrazione ed economia.

I 30.000 studenti iscritti sono ripartiti nei 12 TEI, istituiti ad Atene, Thessaloniki, Patra, Larissa, Iraklio di Creta, Serres, Kavala, Malkida, Kozani, Florina Pireo, Missolonghi.

Contrariamente alle istituzioni di istruzione superiore, che pongono l'accento sulla produzione e lo sviluppo della scienza, sulla ricerca e la formazione teorica e globale di alto livello, i TEI sono orientati all'integrazione di dati scientifici nella pratica, soprattutto nei settori della tecnologia avanzata.

Irlanda

In Irlanda, accanto all'istruzione superiore impartita dalle università, dai Technological Colleges e dai Colleges of education, si pone una serie di altre istituzioni che offrono una formazione specializzata in campi come arte e design, medicina, teologia e musica.

I programmi di studio in tali casi differiscono sia per la durata che per l'entità delle esercitazioni pratiche richieste per il conseguimento dei *degrees*, diplomi, e *certificates*. Molti di essi sono indirizzati verso specifiche professioni o settori di attività, ed a volte comprendono un tirocinio esterno come parte integrante del corso.

Normalmente, per il conseguimento di un diploma nelle istituzioni non universitarie occorrono tre anni; per ottenere un *certificate* bastano solitamente due anni.

Il riconoscimento formale e la convalida a livello nazionale dei corsi di studio delle istituzioni non universitarie sono garantiti da un organo appositamente istituito dal governo, il National Council for Educational Awards (NCEA).

Corsi nel campo della tecnologia, delle scienze applicate e dei metodi di pratica commerciale sono impartiti presso il National Institute for Higher Education di Limerick; possibilità formative nel campo delle applicazioni dei computer, degli studi commerciali e dei media, in amministrazione, finanza, elettronica, biotecnologia, studi europei, *analytical science* sono offerte presso il National Institute for Higher Education di Dublino.

A Dublino, Cork e Limerick i colleges sono diretti da Comitati di formazione professionale (Vocational Education Committees), che organizzano corsi di insegnamento post-secondario di vario tipo in scienze applicate, architettura, ingegneria, *quantity surveying*, conduzione alberghiera ed economia aziendale. Molti di questi corsi permettono di conseguire un diploma rilasciato dai professional institutes; alcuni corsi dei colleges di Dublino sono sanciti da titoli accademici rilasciati dalla Dublin University.

I Technological Colleges, nei cui organi di amministrazione figurano in gran parte rappresentanti di enti scelti pubblicamente e rappresentanti nominati dal governo, offrono una formazione a orientamento prevalentemente professionale in tecnologia, in scienze applicate ed economia aziendale, con un ampio ventaglio di corsi della durata massima di due anni (*certificate*) o di tre anni (*diploma*).

Lussemburgo

Il Lussemburgo non dispone di proprie università. Le forme di istruzione superiore esistenti si limitano a:

- un primo anno di studio presso il Centre universitaire nelle seguenti aree disciplinari: scienze umane, scienze naturali, medicina e farmacia;
- tre anni di studio presso l'Institut supérieur de technologie;
- due anni di studio (ciclo breve) in Informatica e scienze economiche, organizzati a partire dall'anno accademico 1983/84 dal Department de Droit et des Sciences économiques e che si articolano nei seguenti indirizzi disciplinari: elaborazione dati, commercio e struttura bancaria, economia aziendale.

Paesi Bassi

Nei Paesi Bassi due recenti leggi (1986) hanno ristrutturato il settore dell'istruzione superiore.

La legge Wet op het Wetenschappelijk Onderwijs (WVO) entrata in vigore l'1/9/86, si riferisce al settore universitario propriamente detto ed ha segnato la trasformazione delle preesistenti Technische Hogescholen (università dotate di un limitato numero di facoltà scientifiche) in Technische Universiteiten.

La legge (Wet op het Hoger Be-

roeps Onderwijs - WHBO) entrata in vigore l'1/8/86, riguarda il settore della formazione professionale superiore ove le preesistenti 400 scuole hanno dato vita a 40 «Hogeschool», denominazione sparita dal settore universitario propriamente detto, che sta ora ad indicare, invece, il livello più elevato dell'istruzione a fini professionali.

Vasta è la gamma delle formazioni offerte, che spaziano dal settore paramedico alla preparazione a funzioni di gestione aziendale, commerciali o economico-giuridiche, alla preparazione a compiti nel campo dirigenziale nei settori commerciale, terziario e industriale presso enti di vario genere.

Portogallo

In Portogallo sono stati istituiti recentemente, nell'ambito dell'istruzione superiore, gli istituti politecnici, aventi sede nelle città principali del Paese, con la finalità di fornire una preparazione professionalizzante nel settore delle attività paramediche, di amministrazione e contabilità, di giornalismo, di tecnologia e dell'agricoltura.

I corsi, che hanno una durata triennale, possono essere seguiti da uno stage applicativo.

Il «bacharel», titolo finale rilasciato, permette di accedere ai corsi universitari e continuare gli studi fino a conseguire i tradizionali titoli universitari portoghesi di «licenciado» e di «mestre». Si tratta di una esperienza nuova, in corso di sviluppo.

Regno Unito

Il sistema di istruzione superiore britannico si sviluppa sulla base di una politica binaria, università - politecnici, secondo una formula che pare adeguata al rapido incremento di iscritti conosciuto nell'ultimo ventennio dall'intero settore della *further education*.

Cercando di creare un contrappeso all'influenza dominante del settore universitario riservato ad una élite, tale orientamento ha consentito la nascita di una nuova élite nell'ambito del settore dell'istruzione superiore non universitaria.

Il sistema anglosassone comprende fondamentalmente le università, i Polytechnics e i vari Colleges ed istituti di istruzione superiore. 46 sono le università, compresa la Open University

per l'istruzione a distanza; 30 i Polytechnics (Inghilterra e Galles), 16 le Central Institutions (Scozia) ed un discreto numero di Colleges e istituti di istruzione superiore.

Le università sono istituzioni indipendenti, autorizzate con Royal Charter al conferimento dei titoli. I diplomi delle altre istituzioni sono convalidati dal Council of National Academic Awards (CNAA).

I politecnici sono finanziati dalle autorità educative locali.

Sia le università che gli altri istituti di istruzione superiore offrono corsi che conducono a titoli sia di primo livello che di livello superiore.

Un corso di primo livello dura dai 3 ai 4 anni e termina con il titolo di Bachelor, come ad es. Bachelor of Arts (B.A.), Bachelor of Science (B.Sc.), Bachelor of Education (B.Ed.), Bachelor of Law (L.L.B.), Bachelor of Engineering (B. Eng.).

I corsi impartiti nelle università rivestono un carattere più specificamente accademico; quelli impartiti nei politecnici mostrano un maggiore orientamento tecnico e professionale.

Spesso può verificarsi una sovrapposizione di discipline tra università e politecnici, così che materie tradizionalmente accademiche come quelle del gruppo «humanities» (arte, letteratura, lingue, etc.) sono insegnate talvolta anche nei politecnici, con l'unica variante di una maggiore impostazione pratica. Inoltre per tradizione le università pongono l'accento sulla ricerca, mentre i politecnici sono in primo luogo istituzioni dedite alla didattica, con forti legami con l'industria e con significativo impegno ad organizzare anche corsi di livello inferiore o su basi part-time.

I politecnici, creati nel 1966, costituiscono l'esempio più tipico della cosiddetta «Advanced further education». Istituiti sotto la spinta della domanda proveniente dal mondo dell'industria e del commercio, l'espansione di questa particolare istituzione formativa è stata inizialmente molto rapida e la necessità di adeguarsi nel tempo alle mutate esigenze tecnologiche, ha determinato benefici effetti sul loro standard qualitativo.

Con la creazione dei politecnici si è inteso consentire a studenti già inseriti nella vita lavorativa di ampliare la loro formazione, e significativa risulta la circostanza che circa i due terzi degli iscritti seguono corsi a tempo parziale.

I settori disciplinari prevalenti nell'impostazione didattica dei politecnici sono tre: scienza e tecnologia; gestione aziendale; lettere e scienze sociali.

I «sandwich courses»

I «sandwich courses» organizzati sia presso le università tecnologiche che presso i politecnici offrono agli studenti la possibilità di integrare opportunamente la teoria con la pratica, mediante la periodica alternanza di studi teorici e di correlate esperienze lavorative.

Possono iscriversi a tali corsi sia coloro che, già stabilmente occupati in attività lavorativa presso aziende («industry-based sandwich courses»), possono migliorare la propria formazione sul posto stesso di lavoro, sia gli studenti, privi di precedenti esperienze lavorative («university-based sandwich students»), i quali compiranno, poi, periodi di tirocinio presso le aziende prescelte dalle università.

Sono previsti differenti tipi di «sandwich courses» in relazione alla vasta gamma delle richieste culturali avanzate dall'utenza scolastica e, in parte, alle necessità delle industrie locali.

Generalmente l'esperienza lavorativa dura un intero anno; molto seguiti sono, però, anche i corsi che prevedono per ciascuno dei primi tre anni di studio l'alternanza di sei mesi dedicati all'attività accademica tradizionale con un periodo di pari durata riservato all'attività lavorativa.

L'iniziativa è stata favorevolmente accolta per gli aspetti positivi scaturiti a favore degli studenti, dell'industria e dell'università.

Mentre i primi, infatti, possono ricavare da una più intima connessione tra teoria e pratica una maggiore motivazione ai loro studi e un orientamento più sicuro in merito al loro futuro professionale, l'industria, d'altra parte, può giovare dell'apporto prezioso di idee nuove, di personale culturalmente qualificato in fase di formazione e può, al contempo, far fronte a impegni produttivi non fissi, che non consiglierebbero l'impiego stabile di addetti ai lavori.

Il più stretto rapporto università-industria che ne deriva si rivela fruttuoso per l'ambiente universitario, in quanto consente allo staff docente di tenersi continuamente aggiornato sulle più moderne tecnologie lavorative introdotte dalle aziende e di usare apparecchiature costose e sofisticate che

molto spesso l'università, con i propri mezzi, non sarebbe in grado di mettere a loro disposizione.

Spagna

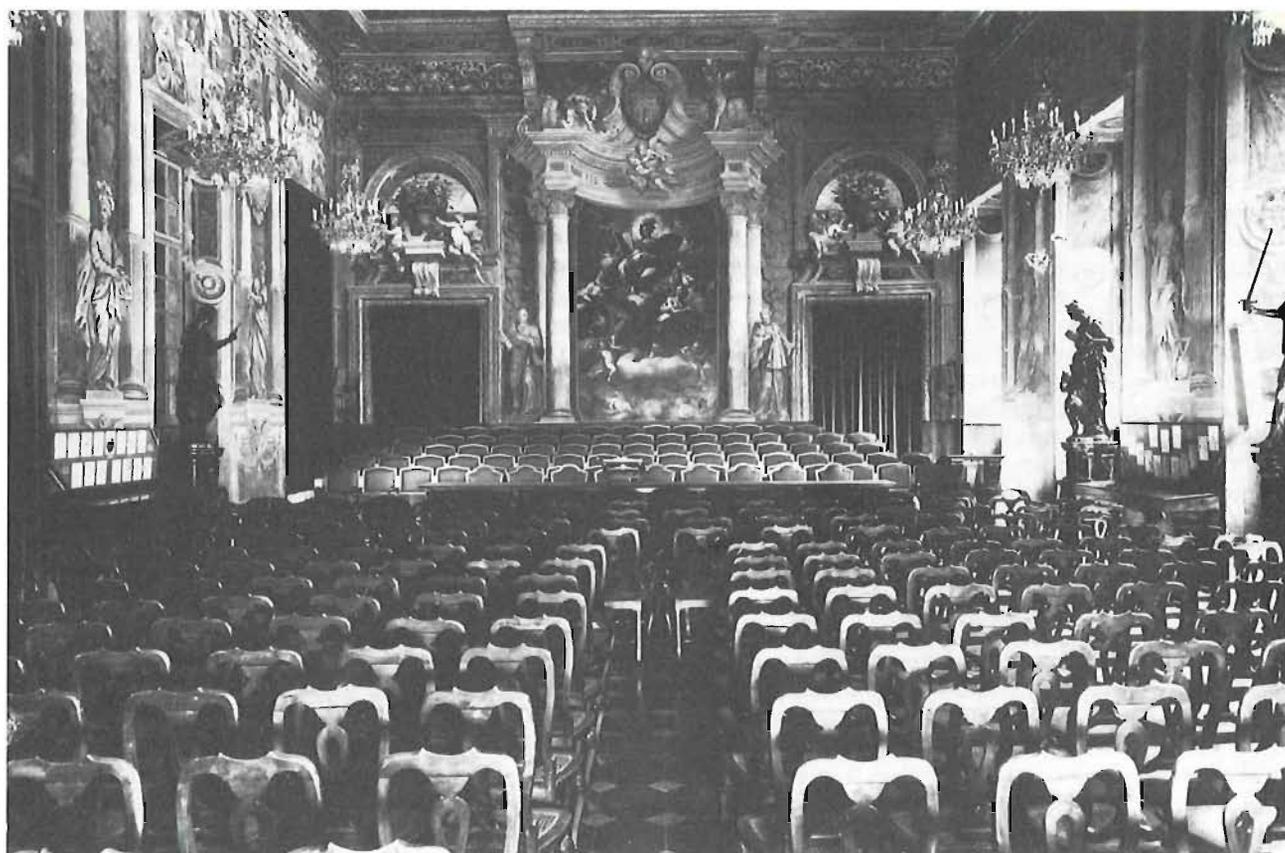
In Spagna l'istruzione superiore si

identifica praticamente con quella universitaria. Tuttavia, in applicazione della legge generale sull'istruzione, si sta avviando un processo di ristrutturazione delle istituzioni esistenti.

In ambito universitario le «Escuelas Universitarias» organizzano e coordinano l'insegnamento di un ciclo uni-

co, che, salvo eccezioni, dura tre anni, in settori quali l'informatica, le attività paramediche e in alcune attività tecniche.

Alla realizzazione della rubrica «Il trimestre» ha collaborato Tiziana Sabuzzi Ginliani



abstract

New professional profiles and intermediate degrees

In this issue the section Il trimestre deals with a theme which is extremely important in Italy today: the diversification of the higher education system related to the new demands of the labour market.

University graduation is not considered anymore as the only way to acquire a good professional qualification. The so-called «scuole dirette a fini speciali», established some decades ago and lasting two or three years, offer practice-related courses. Their graduates are awarded a diploma which provide an immediate access to the labour market. Their courses of study correspond to already-existing professional profiles.

At present there is the hypothesis to introduce a law creating a first cycle in the Italian university system. The first cycle should award a diploma after two or three-year courses. It is not clear, however, whether the first cycle should be a first step toward the university graduation or a fully independent course of study. It is easy to see that this subject is extremely multifaceted. The first contribution of Giuseppe De Rita and Nicola Tognana stresses the factors leading to social changes, to the diversification of professional profiles and above all to

the transformation of cultural needs and lifestyles.

Raffaele Laporta examines this problem from a pedagogic viewpoint stressing the need of a radical change of the disciplines taught in higher education institutes in view of a parallel change of their structures. The experiences of the other European countries can provide interesting suggestions, according to Laporta.

Roberto Moscati, a sociologist, analyses the development patterns in the different higher education systems from the standpoint of a social demand which is undergoing profound changes. According to Moscati the best solution would be the introduction of a «short cycle» which should improve the qualification of the intermediate cadres and carry out a new and successful synthesis between scientific and humanistic culture.

The short contribution of Giancarlo Tesini, proposer of a bill on the reform of the higher education institutes underlines the importance of fostering the flexibility and the autonomy of the universities in defining new patterns of studies.

Giovanni Satta, on the other hand, illustrates the standpoint of the industrial world, that fosters the establish-

ment of a «short cycle» connected with the university diploma and differring from vocational preparation.

A large part of the section is devoted to the «scuole dirette a fini speciali», which are higher education institutes whose diploma differs widely from the academic degree. The first article is a survey carried out by Arturo Cornetta on the historical and legislative development of the «scuole dirette a fini speciali» from 1933 till to present times. Cornetta underlines their enormous normative flexibility and their ability to adjust their programmes in order to meet the new demands of the labour market.

The «scuole dirette a fini speciali» offer a wide range of courses of study: medicine, public relations, computer science, paper technology, health and laboratory technology, business administration, journalism. These curricula aim at conferring a vocational preparation linked with well-defined professional profiles.

Finally there is a survey on the different higher education systems in the different European countries. 12 flashes on the member states of the European Community explain their present systems as well as the different options offered.

résumé

Nouveau profils professionnels et diplômes intermédiaires

La rubrique Le trimestre affronte, dans ce numéro, un thème qui est aujourd'hui, en Italie, objet d'un grand intérêt: la diversification des parcours de formation dans l'enseigne-

ment supérieur, par rapport aux nouvelles exigences du monde du travail.

Le diplôme universitaire, dit «laurea» n'est plus, en effet, en Italie l'unique étiquette de qualification

professionnelle. Depuis quelque temps déjà on a créé les écoles destinées à des objectifs particuliers, qui, après une période d'études de deux ou trois ans, permettent d'acquérir un

diplôme, qui est un véritable accès au monde du travail.

Ce type de formation correspond à des typologies professionnelles déjà existantes.

On étudie, à l'heure actuelle, au niveau législatif, l'hypothèse d'introduire, dans le système universitaire italien, la possibilité d'obtenir un diplôme à la fin d'une période d'études de deux ou trois ans. A ce propos, il y en a qui considèrent ce dernier comme une étape intermédiaire par rapport au diplôme final et d'autres qui le voient plutôt comme une qualification parallèle à la «laurea», avec sa totale autonomie.

La rubrique se présente, ainsi, très riche et très variée. Elle commence par un travail de Giuseppe de Rita et de Nicola Tognana qui mettent en évidence les facteurs de changement social, la transformation des profils professionnels et, surtout, la diversification des exigences culturelles et des styles de vie. Ce sont des facteurs qui nous mènent vers une profonde réflexion sur l'articulation des études universitaires.

Ensuite, Raffaele Laporta affronte ce problème d'un point de vue essentiellement pédagogique, car il affirme la nécessité d'une restructuration complète des contenus de l'enseignement

universitaire en vue d'une différente articulation des études.

Il faudra, pour cela, d'après l'auteur, tenir bien compte des expériences qui ont eu lieu dans le milieu européen.

Roberto Moscati, sociologue, analyse, au contraire, les tendances évolutives des systèmes de formation supérieure sur la base d'une demande sociale qui subit une profonde transformation. L'auteur suggère d'introduire, au cours des études universitaires, une sorte de diplôme intermédiaire, une «laurea» courte, pour améliorer la formation des cadres intermédiaires et d'opérer une nouvelle et féconde synthèse entre la culture scientifique et la culture humaniste.

La rubrique continue avec une intervention de Giancarlo Tesini, rédacteur de la proposition de loi sur la réorganisation des études universitaires; il faut, dit-il, favoriser la flexibilité et encourager l'autonomie des universités lorsque l'on définit les nouveaux parcours de formation.

Ensuite, Giovanni Satta exprime les positions des entrepreneurs, favorable à un cycle court, parallèle à la «laurea» et bien différent de la formation professionnelle à proprement parler.

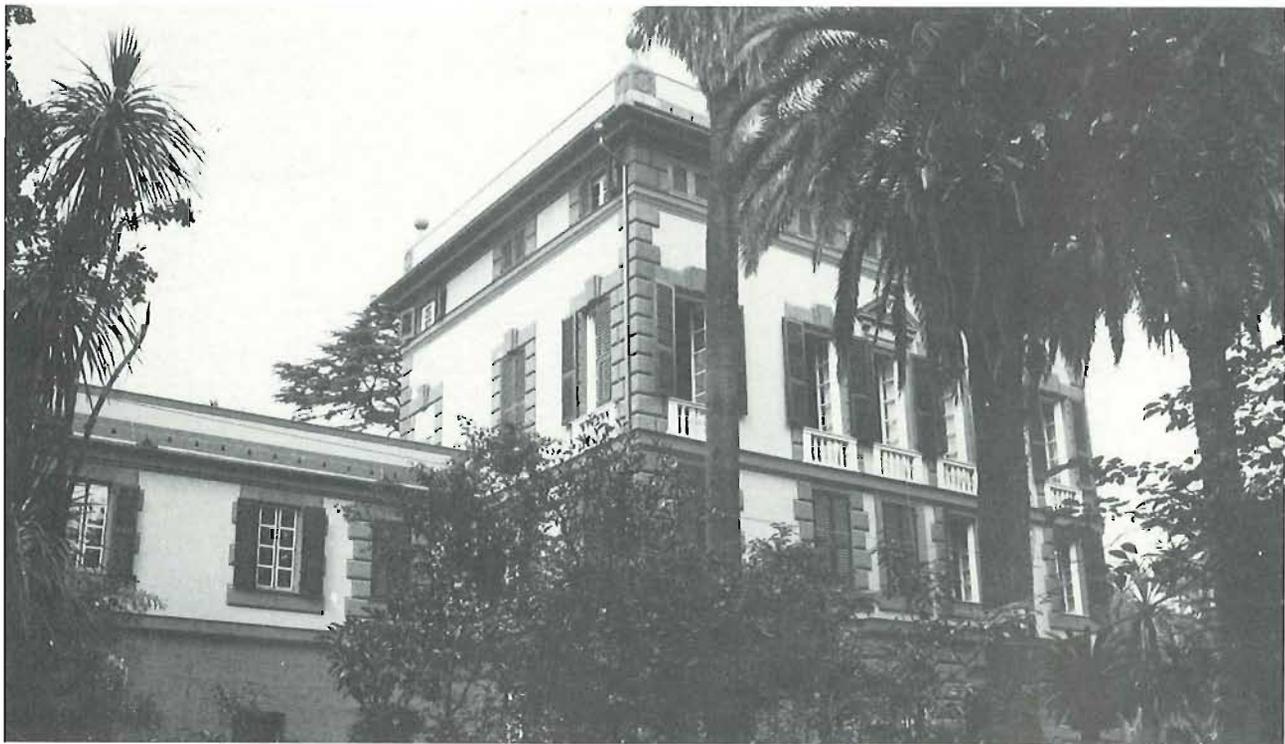
Les écoles visant à des objectifs

spéciaux, des instituts de formation supérieure qui donnent un diplôme différent de la «laurea», sont l'objet d'une entière section de cette rubrique.

Elle commence par un excursus historico — législatif de Arturo Cornetta, qui analyse leur évolution depuis 1933 et met en évidence leur grande flexibilité formative et leur orientation dirigée vers l'avenir.

Par une vaste série de fiches on peut, successivement, analyser l'éventail des possibilités offertes par ces écoles en matière de formation. Pour devenir expert en relations publiques, technicien en informatique, technicien du papier, technicien de laboratoire, de l'administration de l'entreprise, du journalisme, on doit acquérir, à la fin des études, des compétences qui se réfèrent à des profils professionnels bien précis.

La rubrique se termine par le thème de la diversification des systèmes de formation supérieure et des diplômes correspondants dans une perspective européenne. Douze fiches, relative aux douze Pays membres de la Communauté Européenne, illustrent l'articulation des systèmes de formation qui existent à l'heure actuelle et les possibilités d'options dans ce même domaine.





L'Istituto Nazionale di Alta Matematica «Francesco Severi»

di Carlo Pucci

*Ordinario di Istituzioni di Analisi superiore nell'Università di Firenze
e Presidente dell'INdAM*

Personalità prestigiose per la ricerca matematica italiana

L'Istituto Nazionale di Alta Matematica «Francesco Severi» (INdAM) è un ente di ricerca del parastato, sotto la vigilanza del Ministero della pubblica istruzione. Esso ha le seguenti finalità istituzionali:

- a) promuovere su piano nazionale la formazione e il perfezionamento di ricercatori in matematica;
- b) favorire la ricerca matematica, specialmente dei rami in via di sviluppo;
- c) procurare che la ricerca matematica italiana si mantenga sempre in stretto contatto con quella internazionale.

L'Istituto è stato creato nel 1939 (legge del 13/7/39, n. 1129). Fra le motivazioni contingenti della sua costituzione vi erano anche esigenze di politica interna del regime fascista, ma anche allora esistevano motivi di interesse generale a favore della costituzione di un istituto nazionale per la matematica, con compiti che le singole università erano in grado di svolgere solo in parte. L'esperienza successiva dell'INdAM e l'esistenza di analoghi istituti all'estero indicano che le finalità istituzionali dell'INdAM sono tuttora valide.

Francesco Severi, matematico di eccezionale valore di prestigio internazionale, fu nominato presidente dell'Istituto. Egli era dotato anche di grande energia e capacità organizzative e riuscì immediatamente a fare dell'Istituto un centro di ricerca e di formazione estremamente vivo. Molti matematici italiani, successivamente affermatosi, si sono formati, almeno in parte, con una borsa di studio presso l'INdAM; il loro elenco sarebbe assai lungo. I neolaureati, provenienti da università diverse, tro-

vavano nell'Istituto, oltre al sostegno di una borsa di studio, appositi corsi ed un ambiente di lavoro assai stimolante.

Alla morte di Severi, nel 1961, l'Istituto, così incaricato sulla sua forte personalità, attraversò una crisi di ristrutturazione e definizione di obiettivi. Oltre a Severi operavano nell'INdAM, fino dalla sua costituzione, altri due professori ordinari che avevano contribuito alla vitalità scientifica dell'Istituto: Luigi Fantappiè e Giulio Krall. Fantappiè era morto nel 1956 e Krall, dopo la morte di Severi, decise di trasferirsi all'Università di Roma. Iniziò pertanto un lungo periodo di gestione commissariale dell'Istituto dal 1962 al 1978. Commissari furono successivamente i professori Attilio Frajese, Enrico Bompiani, Gaetano Scorza, Gianfranco Cimmino. Anche in questo periodo l'Istituto non rimase inattivo. In particolare furono promossi convegni intesi a fare il punto sullo stato delle ricerche in settori di particolare interesse ed in via di sviluppo, che ebbero notevole successo. Le relazioni scritte, presentate ai convegni dai maggiori specialisti internazionali sono state via via pubblicate, dando vita alla collana «Symposia Mathematica» distribuita dall'Academic Press ed ora pervenuta al XXIX volume. Questa iniziativa scientifico-editoriale promossa da Scorza nel 1969 ha avuto una indubbia validità scientifica e prosegue tuttora.

Nel 1964 una Commissione di matematici, presieduta da Bompiani, elaborò una bozza di disegno di legge di riordinamento dell'Istituto affinché questo potesse tornare a svolgere quei compiti formativi e di promozione della ricerca su piano nazionale che aveva svolto nel passato e dei quali si sentiva l'esigenza per il futuro. L'iter di quella proposta si concluse nel 1976 con la legge 5/4/76,

n. 267, che segna l'inizio della fase attuale di attività dell'Istituto.

I molteplici fattori del successo

L'Istituto riprende immediatamente l'attività di formazione su piano nazionale di nuovi ricercatori matematici. A Roma furono organizzati corsi trimestrali di avviamento alla ricerca; neolaureati in matematica tornano ad affluire da varie sedi universitarie all'Istituto Nazionale di Alta Matematica per completare la loro formazione. Questa attività formativa, che prosegue ininterrottamente dal 1978, ha avuto pieno successo per i seguenti motivi:

1) il Comitato direttivo ha sempre gestito l'iniziativa da un punto di vista nazionale per quanto riguarda la scelta sia dei borsisti, sia dei docenti dei corsi;

2) fra i matematici italiani è diffusa convinzione che gli studi universitari siano del tutto insufficienti per intraprendere la carriera del ricercatore matematico, e che sia necessario un ulteriore periodo di formazione successivo alla laurea. L'iniziativa dell'INdAM è stata pertanto accolta con favore;

3) molti docenti, di sedi diverse, sono disposti ad accollarsi l'onere didattico di tenere un corso all'INdAM, anche per la soddisfazione di avviare alla ricerca giovani volenterosi e di impegno brillante, con i quali sia anche possibile impostare future collaborazioni scientifiche;

4) l'Istituto ogni anno, dal 1978 ad oggi, ha gestito i concorsi a borse di studio con rigorosa periodicità e rapidità: bandi pubblicati nel mese di giugno, concorsi espletati alla fine di settembre, borse assegnate con decorrenza dal primo novembre;

5) per l'ampia diffusione dei bandi di concorso, per la sistematicità dell'iniziativa e per l'appoggio di docenti da tutte le sedi, quasi tutti i giovani desiderosi di avviarsi alla ricerca matematica sono informati, già prima della laurea, della possibilità loro offerta dall'INdAM;

6) i corsi per un ampliamento alla ricerca sono stati programmaticamente impostati per un ampliamento della cultura dei borsisti, tenendo conto delle inevitabili disomogeneità di conoscenze di laureati di sedi diverse.

Con l'istituzione dei dottorati di ricerca non è venuta meno l'opportunità dell'intervento formativo dell'INdAM. È infatti utile che, oltre ai dottorati gestiti localmente, vi siano iniziative volte alla formazione di ricercatori gestite su piano nazionale, di dimensioni adeguate al raggiungimento di obiettivi programmati. Inoltre la saltuarietà dei cicli di dottorato non ha reso possibile il consolidamento di una loro organizzazione. Questa instabilità è insita nella legge stessa ed è anche il risultato di un compromesso fra orientamenti ed esigenze diverse nell'ambito universitario. Nel settore medico vi è generale indifferenza al dottorato di ricerca; all'estero il dottorato in discipline mediche è scarsamente diffuso. Nel settore umanistico prevale una tradizione di formazione del futuro ricercatore mediante apprendistato presso un maestro; a tal fine non occorrono strutture associative complesse, delle quali anzi si avvertono i pericoli. Nel settore scientifico è invece necessaria una formazione composita del neoricercatore, formazione che richiede programmi articolati ed organizzazione accurata; per questo è essenziale una stabilità organizzativa come insegna l'esperienza

all'estero. Questa stabilità è una delle ragioni del successo del programma formativo dell'INdAM.

Per l'esperienza acquisita, l'INdAM ha collaborato con corsi di dottorato in matematica di sedi diverse rendendosi disponibile ad attivare presso queste sedi dei corsi di lezioni con le stesse finalità e modalità dei corsi svolti presso l'Istituto. In questo modo si è dato vita ad una collaborazione che potrà consolidarsi in un proficuo e sistematico rapporto se il dottorato di ricerca avrà un futuro meno precario.

L'INdAM cura la formazione di matematici orientati non solo alla ricerca pura ed alla carriera universitaria, ma anche alla ricerca applicata in specifici settori. Per queste finalità sono state recentemente assegnate anche borse di studio offerte da industrie. Le possibilità di intervento in questo campo sono molto ampie, data la carenza di esperti matematici in molti settori tecnologici in rapido sviluppo.

Un inserimento intelligente nel panorama universitario

Dal 1978 l'INdAM assegna borse biennali a ricercatori già formati per svolgere ricerche specifiche, in sedi diverse, sotto la guida di matematici particolarmente qualificati. Il programma ha avuto buon esito: nella generalità dei casi questi ricercatori hanno poi vinto concorsi universitari. L'ampiezza di questo intervento è stata regolata di anno in anno tenendo conto della situazione del piano nazionale, assai variabile per l'alternarsi dei periodi di «inondazione» di concorsi universitari e periodi, più lunghi, di assoluta «siccità». In questo modo l'Istituto ha potuto mitigare in parte gli effetti negativi di queste disfunzioni. Ad esempio, nel 1987, l'Istituto ha impegnato in questi programmi 22 giovani che avevano già terminato il dottorato di ricerca e che hanno potuto così proseguire le ricerche già intraprese. In questo modo si è evitata la dispersione di giovani matematici qualificati dei quali vi è grave carenza; basti pensare che solo nelle università, a seguito degli ultimi concorsi a posti di professore universitario di ruolo, vi sono oltre 150 posti vacanti di ricercatore universitario di matematica, per i quali stanno per essere banditi i concorsi.

Durante la presidenza di Visentini l'INdAM ha anche promosso dei «Bimestri intensivi di ricerca». Essi consistono nella concentrazione in una sede di un elevato numero di scienziati di diverse nazioni, specialisti di un particolare argomento matematico, invitati a tenere seminari sulle loro ricerche; a questi seminari sono invitati tutti i matematici italiani che intendono svolgere ricerca nel settore prescelto. In questo modo si determina un intenso scambio di informazioni e di idee particolarmente proficuo per i partecipanti.

Recentemente l'INdAM ha promosso degli «Incontri scientifici» con obiettivi analoghi ai «Bimestri intensivi di ricerca», ma di durata molto più breve: una settimana di seminari e discussioni su un tema specifico con la partecipazione di una ventina di matematici, alcuni particolarmente qualificati su piano internazionale, selezionati dal Comitato che organizza l'Incontro.

Fra le varie iniziative scientifiche dell'INdAM vi è la pubblicazione, in collaborazione con l'Università di Roma, della rivista «Rendiconti di matematica e delle sue applicazioni». Questa attività editoriale si affianca alla già citata pubblicazione della collana di volumi «Symposia Mathematica».



Università di Genova: il Palazzo delle Scienze, sede della Facoltà di Scienze matematiche, fisiche e naturali

La necessità di un potenziamento

L'attività dell'Istituto potrebbe essere assai più rilevante se non fosse ostacolata da una situazione amministrativa paradossale. Il contributo ordinario dello Stato, fissato dalla legge istitutiva è di 75 milioni, mentre le sole spese per il personale dell'Istituto ammontano a 200 milioni. Il Ministero della pubblica istruzione assegna un contributo integrativo di 200 milioni che è sufficiente a coprire le sole spese fisse; le iniziative scientifiche sono finanziate prevalentemente dal CNR. Questa situazione istituzionalmente carente crea anche notevoli difficoltà di gestione amministrativa. Il Ministero della pubblica istruzione aveva predisposto alcuni anni fa un disegno di legge per modificare il contributo dello Stato, ma ancora la situazione non è stata sanata.

L'Istituto potrebbe e dovrebbe svolgere un ruolo maggiore per lo sviluppo della ricerca matematica. La matematica ha un ruolo fondamentale nella tecnologia, ruolo destinato a crescere con lo sviluppo dei moderni mezzi di calcolo. Questo fatto non è compreso in modo adeguato dalla classe dirigente. Sono molti i settori nei quali i progressi della ricerca matematica comportano progressi per

attività industriali e sociali. L'uso di modelli matematici con l'ausilio di potenti mezzi di calcolo è alla base del progresso tecnologico. Tanto per ricordare campi di applicazione fra loro assai diversi, citiamo il riconoscimento di tumori mediante apposite apparecchiature (TAC, NMR), la programmazione economica, le previsioni meteorologiche, la localizzazione ed il corretto sfruttamento di giacimenti petroliferi, l'ottimizzazione nella gestione degli impianti, l'analisi dei mercati finanziari; tralasciamo di ricordare le numerose applicazioni alla fisica ed all'ingegneria essendo maggiormente nota l'utilizzazione sistematica di strumenti matematici in questi settori.

Per non perdere il contatto con le innovazioni tecnologiche in atto è necessario, nell'interesse del Paese, mobilitare maggiori energie nella ricerca matematica; a tal fine, spesso, hanno scarso significato le distinzioni fra matematica pura ed applicata. L'Istituto potrebbe essere strumento idoneo per questo intervento potendo operare con la conoscenza della situazione della matematica in Italia ed all'estero. Il Parlamento sta esaminando il problema di una riorganizzazione dell'Università e della ricerca; in questo contesto dovrebbe essere trovata una idonea soluzione legislativa per l'INdAM.



L'Università del Molise

di Pietro Perlingieri

Rettore dell'Università degli Studi del Molise

Quale università

Questa relazione * costituisce l'occasione per riflettere su programmi, realizzazioni e sperimentazioni che — nell'ambito della realtà socio-politica in cui si attuano e sulla quale sono destinati ad incidere — caratterizzano le funzioni di un centro promozionale di cultura libera e democratica, tendente a distinguersi non soltanto per efficienza strutturale ma anche per l'impegno di esprimersi criticamente, in forme di costruttiva collaborazione, nei confronti del territorio di cui è parte integrante. È inoltre un mezzo per informare quanti operano all'interno e all'esterno dell'università nell'interesse della cultura e della società, invitandoli al dialogo ed al confronto.

L'università è il servizio sociale per eccellenza, ma il suo compito è arduo: promuovere lo sviluppo culturale della società pur essendo da questa condizionata; esprimersi liberamente pur difettando di sostanziale autonomia finanziaria; sollecitare la crescita democratica invitando ad aver fiducia nella realizzazione del rispetto sostanziale, oltre che formale, della persona umana, pur osservando le carenze di giustizia sociale; definirsi luogo della ricerca e della didattica superiore, pur essendo molto spesso in grado soltanto di attuare una didattica ripetitiva, con strumenti e contenuti per molti aspetti ottocenteschi. L'università deve individuare, analizzare, ed esprimere i fermenti della società di cui è parte integrante conservando la sua funzione di educazione permanente, di critica costante della società, tesa a trovare il «come» ed il «perché» del sapere. Nel suo divenire critico, libero da

pressioni e da violenze, sta il fondamento di una società moderna e dinamica che non intenda idolatrare dottrine e verità in un atteggiamento statico ed antistorico. Centro di educazione permanente che si fa nel suo farsi; si che non si limiti a tradurre interessi o gruppi di interessi prevalenti, ma tendenzialmente conservi verso questi una libertà di giudizio che le consenta di svolgere una funzione promozionale, di sensibilizzazione culturale.

L'università in tal guisa si proietta coscientemente al di fuori della cerchia cittadina per mettersi al servizio di tutto il territorio offrendo, com'è suo compito, la sua esperienza, creando, fra l'altro, centri di studio e collaborando ai piani, alla definizione dei comprensori e delle comunità, svolgendo infine attività promozionale per la difesa dell'ambiente, del patrimonio storico e culturale.

La questione edilizia

Il massimo impegno è stato profuso nell'affrontare le più pressanti e cogenti esigenze edilizie e particolarmente nell'elaborazione del piano edilizio universitario.

Per i tempi brevi si è provveduto a reperire nuovi spazi da destinare alle molteplici esigenze dell'Università e conseguentemente a stipulare nuovi contratti di comodato e di locazione, in base ai quali la disponibilità è passata da 1850 mq. coperti a 3850, con qualche miglioramento dei servizi amministrativi e dei locali per gli studi dei docenti e dei ricercatori. Grazie alla sensibilità dimostrata dalla Regione e dal Comune di Campobasso, l'università ha acquisito l'uso di una struttura nella quale, accanto all'aula di oltre 230 posti idonea anche per l'attività didattica dei corsi più seguiti, è ubicata la Biblioteca centrale, che parte con una dotazione di mezzo miliardo di

* Il resto dell'articolo è tratto dal discorso inaugurale dell'anno accademico 1987-88.

lire e che ben presto si arricchirà anche di un numero adeguato di volumi di cultura generale.

Si sono moltiplicati i contatti con le istituzioni scolastiche della città di Campobasso al fine di stipulare convenzioni per l'uso di laboratori. Così sono da segnalare le convenzioni, stipulate nel novembre ultimo scorso, con l'Istituto tecnico industriale Marconi per l'uso dei laboratori di chimica, con l'Istituto professionale dell'Agricoltura per i laboratori di botanica e le trattative in corso con la USL e con il Comune di Campobasso per l'acquisizione di ulteriori locali.

Per i tempi medi, sul terreno attiguo alla Biblioteca centrale, messo generosamente a disposizione dal Comune, si è deliberato di procedere a dare in concessione la progettazione e l'esecuzione di due strutture, contenenti aule per la didattica e studi per i ricercatori, per un totale di circa 4.000 mq. utili. Questi insediamenti si prevede saranno pronti entro l'anno.

Circa la localizzazione definitiva delle strutture universitarie, dopo ampia discussione svoltasi all'interno del Senato accademico e del Comitato tecnico amministrativo, è stata esclusa sia la possibilità di insediamento all'interno del centro abitato (stante la difficoltà di reperire spazi adeguati, a meno di polverizzare sul territorio la struttura universitaria con conseguente nocimento alla funzionalità), sia l'insediamento in località distanti dal centro abitato (campus) dopo le ormai consolidate negative esperienze di questo tipo.

Si è ritenuto che la soluzione ottimale allo stato ipotizzabile debba essere quella di porre l'università in una località prossima al centro abitato, in modo da consentire continui scambi fra le varie funzioni ed attività operanti nella città che costituiscono linfa vitale per lo sviluppo sociale. Senza escludere che nel centro storico o nelle sue prossimità sia ubicata una sede di rappresentanza, per la quale si è in trattative per l'acquisizione dell'ex albergo S. Giorgio.

Per l'insediamento definitivo è stata compiuta la scelta della zona Vazzieri per una estensione di circa 100.000 mq, per la quale da un lato è stata avviata la procedura della progettazione mediante lo strumento della concessione, e dall'altro è stata richiesta al Comune di Campobasso la variante al piano regolatore in modo che tale zona sia destinata e vincolata ad edilizia universitaria, sì da garantire anche nel futuro gli spazi per uno sviluppo unitario, concepito in forma globale e fortemente integrato nella vita della città. Tale progetto si articolerà, secondo le previsioni, in una superficie lorda complessiva di circa 45.000 mq con una cubatura totale valutata in circa 150.000 - 160.000 mc.

Si è tenuta nella dovuta considerazione la necessità di dotare la struttura universitaria di un'area verde circostante nonché di zone a servizio della Facoltà di Agraria per orto botanico, colture specializzate, etc., destinando a tale scopo una superficie di circa 35-40.000 mq.

Per quanto concerne l'acquisizione in proprietà del terreno di Monte Tappino e di quella parte di rustici esistenti — in collaborazione con gli uffici comunali competenti — si sta corredando la pratica di quanto richiesto, sì da inviare sollecitamente e di nuovo l'incartamento al Ministero per la necessaria autorizzazione all'accettazione della donazione con l'accollo del relativo mutuo. L'intenzione è di riservare questa struttura a centro di promozione culturale e di ricerca con possibili insediamenti

residenziali, dotato di quelle attrezzature di biblioteca e didattiche utili per corsi di perfezionamento e di specializzazione da tenere anche nel periodo estivo.

L'impegno nella ricerca

Nella consapevolezza che l'università è luogo primo della ricerca e che il legame tra ricerca e didattica è indissolubile, in futuro occorrerà dedicare maggiore impegno all'impostazione di progetti che abbiano la funzione di aggregazione e di stimolo, anche realizzando forme indispensabili di collaborazione con istituti di ricerca di altre sedi universitarie. Si spera comunque quanto prima di realizzare laboratori e strutture che consentano l'impostazione in loco di una attività scientifica.

A tal fine è da segnalare, che, dei circa 2.825.000.000 di lire sino ad ora residuati al passivo, la prima ripartizione di L. 800.000.000 tra strutture di ricerca consentirà non soltanto la dotazione dei mezzi ma anche l'inizio della stessa attività scientifica con i primi finanziamenti di progetti finalizzati. Ne sono stati presentati 26, per un totale di L. 729.250.000, che saranno immediatamente sottoposti agli organi accademici sì da consentire il loro decollo. Nello stesso tempo è stata sollecitata la presentazione al Ministero di finanziamenti per 11 ricerche, per un totale di L. 1.059.000.000.

Infine è stato costituito il Dipartimento di Scienze economiche, giuridiche e sociali, che è stato dotato delle prime assegnazioni per il funzionamento e che rappresenterà in un ampio settore di discipline una struttura necessaria per l'organizzazione e gestione dell'attività scientifica.

Potenziare la didattica

Si è anche messa in moto la gestione ordinaria per meglio qualificare la didattica con l'acquisizione di un numero adeguato di proiettori, lavagne luminose, microscopi etc., nella certezza che questo anno accademico rappresenti una svolta in questa direzione. In questo quadro è da segnalare l'istituzione del Laboratorio linguistico e l'acquisizione, ormai avvenuta, di moderne strutture di apprendimento delle lingue che, in questo delicato settore, consentirà di compiere un notevole salto di qualità.

Una iniziativa nella quale è riposta la speranza di creare un migliore servizio didattico è la costituzione del COS (Centro di Orientamento Studenti) che ha, in attuazione dell'art. 92 del DPR 382/80, la funzione di orientare gli studenti nella scelta dei corsi di laurea, dei piani di studio e di seguirli nella loro specifica preparazione professionale anche in relazione al mercato del lavoro.

La situazione del personale docente...

Nell'anno accademico 1987-88 nei tre corsi di laurea sono stati attivati ben 89 insegnamenti: 59 nel corso di Scienze economiche e sociali ed in quello di Scienze dell'amministrazione, e 30 in quello di Scienze delle preparazioni alimentari: 7 insegnamenti coperti da professori di ruolo della nostra università, 32 coperti per supplenza da professori di ruolo di altre università, 45 affidati mediante contratti di diritto privato a cultori delle materie. Rispetto all'anno accademico precedente vi è stato un incremento di 38 insegnamenti attivati. I professori di ruolo sono

passati da 5 a 7. Mentre sono stati banditi altri due posti per trasferimento, la cui procedura è in corso di attuazione, le facoltà hanno richiesto il bando a 30 concorsi di professore ordinario ed hanno destinato i residui posti di professore associato alle singole materie per un totale di 40, in attesa che il Ministero della pubblica istruzione decida di iniziare, in sede nazionale, le procedure concorsuali.

Migliore è la situazione dei ricercatori. Dei 56 posti assegnati sono stati espletati 14 concorsi, di cui 8 per la Facoltà di Agraria e 6 per la Facoltà di Scienze economiche e sociali. Dei concorsi, 9 sono in fase di avanzato espletamento, 5 sono all'approvazione degli organi di controllo e 3 sono all'esame della Ragioneria Regionale di Campobasso. Sono prossimi a prendere servizio 12 ricercatori presso la Facoltà di Scienze economiche e sociali.

... e non docente

Quanto al personale non docente, la legge istitutiva dell'Ateneo molisano gli attribuiva 89 posti; una recente assegnazione del Ministero della pubblica istruzione amplia l'organico di altri 102 posti, per un totale complessivo di 191 posti.

Sono attualmente in servizio appena 10 unità, ivi compreso un direttore amministrativo. I posti «congelati» per la nota vertenza del Magistero sperimentale sono ben 17, relativi a diverse qualifiche.

I concorsi in via di espletamento sono quattro e consentiranno l'assunzione, verosimilmente nel corso dell'anno, di 12 unità di personale amministrativo, contabile, bibliotecario e tecnico degli Uffici tecnici.

Quattro bandi di concorso, per l'assunzione di 18 unità di personale di II, III e IV qualifica, sono stati bloccati dal Ministero della pubblica istruzione e non potranno essere pubblicati, in quanto una recente legge sull'occupazione (legge n. 56 del 28/2/87) stabilisce che, fino alla qualifica, le assunzioni, anche nelle amministrazioni dello Stato, dovranno essere effettuate attraverso gli Uffici periferici di collocamento sulla base di apposite graduatorie. In ordine a tale nuova normativa, che tuttavia non si prospetta agile per una tempestiva copertura dei posti vacanti, si è in attesa di conoscere le determinazioni del Ministero della pubblica istruzione mediante circolare esplicativa. Il Ministero, inoltre, è competente a bandire concorsi per posti di VII e VIII qualifica, per un totale complessivo di 21 posti, relativi a qualifiche che vanno dall'area amministrativo-contabile a quella di biblioteche e a quella degli uffici tecnici.

Potranno entro qualche mese essere banditi concorsi per 23 posti dell'area tecnico-scientifica, essendo stata definita dagli Organi accademici competenti una adeguata ripartizione dei posti stessi, in rapporto alle esigenze di funzionalità delle facoltà e dei centri interfacoltà quali il Laboratorio linguistico e il Centro di calcolo elettronico. Attualmente la situazione del personale non docente è davvero insostenibile. Con così poche unità realmente in servizio è impossibile pensare di poter funzionare dignitosamente, e se non fosse per l'abnegazione e l'ampia disponibilità delle poche unità presenti e per la preziosa collaborazione di un nucleo di esperti e qualificati funzionari distaccati ciascuno per uno o due giorni alla settimana da altre sedi universitarie, l'Università avrebbe dovuto escludere l'inizio dei corsi e dell'attività acca-

demica che richiede, invece, specie in questa fase, uno sforzo quantitativo e qualitativo particolare.

La stessa attribuzione per funzioni e per livelli del personale non risponde alle effettive esigenze dell'Ateneo. Mancano le unità di medio livello indispensabili per un corretto funzionamento degli uffici e della attività di ricerca e didattica.

In questa fase sarà necessario ricorrere a servizi esterni anche mediante appalti. A tal fine è stata anche sollecitata la creazione di una cooperativa di giovani costituitasi il 23/10/87, con la quale, unitamente a quelle già esistenti, si intende instaurare un rapporto di collaborazione specie per quanto concerne la istituzione dei servizi della Biblioteca centrale e dei servizi informatici.

La tipologia della popolazione studentesca

Il totale degli studenti regolarmente iscritti al 31 dicembre 1987 è di 975 unità così suddiviso:

a) Corso di laurea in Scienze economiche e sociali: 280 + 158 matricole per l'anno accademico 1987-88, per un totale di 438;

b) Corso di laurea in Scienze dell'amministrazione: 224 + 161 matricole per l'anno accademico 1987-88, per un totale di 385;

c) Corso di laurea in Scienze delle preparazioni alimentari: 62 + 72 matricole per l'anno accademico 1987-88, per un totale di 134.

Le immatricolazioni totali per l'anno accademico 1987-88 sono state di 391 unità, quindi con un incremento del 68% rispetto agli iscritti al 31 dicembre 1986.

Sul movimento degli studenti è stata commessa una analisi quantitativa e qualitativa al gruppo degli statistici che fa capo al prof. Claudio Quintano, dalla quale sarà possibile conseguire risultati utili per la gestione universitaria, per gli stessi programmi di sviluppo e per l'attuazione di una più efficace politica per il diritto allo studio.

L'indagine sulla popolazione universitaria dell'Ateneo molisano ha riguardato i primi due anni di vita (a.a. 1985-86 e 1986-87) compiuti dalla struttura accademica.

Il collettivo degli studenti appartenenti alle due facoltà di Scienze economiche e sociali e di Agraria è risultato di 1200 unità (1026 + 174).

Dei 1200 studenti, il 48% afferisce al Corso di laurea in Scienze economiche e sociali (SES), il 37% al Corso di laurea in Scienze dell'amministrazione (SA) ed il 15% al Corso di laurea in Scienze delle preparazioni alimentari (SPA). Gli immatricolati nell'anno accademico 1987-88, fuori dall'ambito dello studio, in questa fase, al 2 dicembre 1987, ammontavano a 300 (la scelta della facoltà di questi ultimi iscritti ricalca pressappoco la stessa struttura degli anni precedenti).

Solo il 57% degli studenti immatricolati nel 1985-86 si è iscritto al secondo anno nell'86-87 (388 su 676).

La località di nascita risulta essere per il 32% (386 su 1200) Campobasso, mentre per il 20% la provincia di Campobasso a cui si aggiunge il 7,6% della provincia di Isernia; in complesso, il 70% degli iscritti è nato nella regione e ben il 20% nelle regioni circostanti. V'è presenza anche di nati all'estero, il 4,3%, ciò a conferma del fenomeno dell'immigrazione di ritorno.

L'esame sui diplomi di scuola media superiore degli studenti per corsi di laurea ha portato ad evidenziare una diversificazione delle provenienze.

Coloro che hanno rinunciato espressamente agli studi rappresentano il 7% del totale (87 su 1200), mentre coloro che si sono trasferiti risultano essere l'1,5% (19 su 1200); non è stato rilevato alcun cambio di indirizzo. Il maggior numero di rinunce, in assoluto, si è avuto in SA (38) seguito da SES (28) e SPA (21); d'altro canto, il maggior numero di trasferimenti nei corsi di laurea considerati si è registrato in SES (12 passaggi).

Un dato di rilievo è rappresentato anche dai trasferimenti da e verso le altre università. In complesso si sono verificate 138 (11,5%) acquisizioni di studenti già iscritti in altri atenei e 15 (1%) trasferimenti dall'Università di Campobasso.

Tenuto conto che l'Università ha solo due anni di esercizio, il numero dei provenienti da altri atenei è elevato.

I casi più frequenti di trasferimenti da altre Università hanno riguardato studenti provenienti prevalentemente da Giurisprudenza e da Economia e Commercio i quali, insieme, rappresentano più della metà dei trasferiti.

Le sedi universitarie che hanno alimentato maggiormente i flussi dei trasferimenti sono, nell'ordine, quelle di Roma, Napoli, Chieti, Bologna, Cassino, L'Aquila.

Dall'analisi riguardante il numero di esami sostenuti da parte del collettivo di 1200 studenti è emerso un dato fondamentale, e cioè che il 53% (639 su 1200) degli iscritti non ha sostenuto nemmeno un esame, l'11% ha sostenuto un solo esame, il 9% ha sostenuto due esami, il 6% ha sostenuto tre esami, il residuo è distribuito in percentuali minori fino ad un massimo di dodici esami.

Per quanto riguarda il voto medio degli esami sostenuti per ciascun corso di laurea, appare rilevante il fatto che in nessuno dei tre la media supera il 26,6. In particolare in SES si ha una media del 26,6 (la più alta), una deviazione standard di 2,9 ed un coefficiente di variazione del 10,9%; in SA si ha una media del 25,7, una deviazione standard di 2,5 ed un coefficiente di variazione del 9,7%; mentre, in SPA si ha una media del 24,8, una deviazione standard di 3 ed un coefficiente di variazione del 12,9%. La variabilità dei voti, risulta, così, relativamente più alta, nell'ordine, nei corsi di SPA e di SES.

La priorità del diritto allo studio

In una università che nasce con una vocazione residenziale e che offre i suoi servizi ad un territorio esteso, e non certamente caratterizzato da agevoli servizi di trasporto, e tanto meno da una classe studentesca appartenente a famiglie ad alto reddito, il problema dell'attuazione del diritto allo studio non può non avere priorità e non può non essere affrontato con una gestione partecipata agli studenti e alle altre componenti universitarie. Ho approvato, senza indugio, il relativo regolamento elettorale e indetto le elezioni dei rappresentanti degli studenti svoltesi nei giorni 10 e 11 dicembre e quelle dei docenti, svoltesi nel gennaio di quest'anno, cosicché a giorni l'ESU potrà regolarmente funzionare. Come membro di diritto di detta istituzione mi impegno a collaborare personalmente utilizzando al minimo la delega appunto per manifestare tangibilmente l'interesse che l'Università del Molise non può non attribuire ai problemi della residenza, del vitto e delle attività ricreative e culturali, tanto per gli studenti quanto per il personale docente e non docente, anche al fine di realizzare una comunità di studio e di lavoro senza la quale l'aggregazio-

ne universitaria rischia di caratterizzarsi per burocraticità e formalismo lontani tra l'altro dalla cultura di questa terra che mira alla conservazione dei rapporti umani ispirati al concreto e alla semplicità.

In questa direzione sono lieto di comunicare che lo ESU, ad opera della Giunta regionale, sin dal 16 novembre 1987, ha indetto la gara per il servizio mensa sia per gli studenti sia per il personale docente e non docente e tale servizio avrà inizio entro il gennaio '88 in non meno di tre ristoranti aggiudicatari della gara di appalto in tutti i giorni feriali in cui si svolge attività accademica dalle 12 alle 15, dalle 18,30 alle 21,30. È un primo timido passo che assume in questo momento un eloquente concreto significato.

Un piano di sviluppo ben articolato

L'università, anche in momenti così delicati della sua attuazione, non ha mancato di pensare al suo sviluppo futuro in termini di facoltà, corsi di laurea e scuole a fini speciali e di specializzazione.

Nell'ambito del piano quadriennale della programmazione universitaria nazionale 1986-1990 il Senato accademico, sentiti i comitati tecnici, nella seduta del 28 ottobre 1986 formulò la proposta di richiesta di istituzione della Facoltà di Medicina e Chirurgia. Lo stesso Senato, sentiti gli organi accademici nella seduta del 18 dicembre 1987, ha deliberato una complessa proposta articolata nel contenuto sia come Piano quadriennale 1986-1990, sia come ordinaria modifica di statuto dell'Università.

Accanto, anzi a completamento del Corso di Scienze delle preparazioni alimentari, viene chiesto il Corso di laurea in Scienze agrarie, articolato in tre indirizzi: 1) Produzione vegetale, 2) Tecnico-economico, 3) Zootecnico. Tale proposta istituzione risponde agli interessi del territorio molisano, prevalentemente agricolo, dove esistono, accanto a situazioni di arretratezza, concrete possibilità di insediare un'agricoltura più moderna, razionale e redditizia, possibile soltanto con la presenza di giovani laureati che sappiano programmare gli interventi. La necessità di un rinnovamento nell'agricoltura è avvertita da più parti, come dimostra la donazione in atto dal Comune di Larino di terreni da destinare a campi sperimentali e l'offerta di collaborazione di aziende agricole dislocate nei vari comuni della Regione. Proposta, questa, completata dal richiesto inserimento sin dal 14 febbraio 1986 nell'attuale Statuto di oltre 12 discipline atte a fornire cognizioni del ciclo di lavorazione di industrie alimentari e degli aspetti biotecnologici, nutrizionali, delle interrelazioni tra alimentazione e salute, i cui campi di applicazione superano di gran lunga il settore tradizionalmente agricolo.

Sul versante degli studi economico-sociali, accanto alla richiesta di inserimento del 20/10/87 nello Statuto di 11 nuovi insegnamenti per il Corso di laurea in Scienze economiche e sociali e di 12 nuovi insegnamenti per il Corso di laurea in Scienze dell'amministrazione (tendenti a fornire una più organica e completa formazione professionale agli studenti ed una più adeguata organizzazione della ricerca scientifica), è stata proposta l'istituzione di un Corso di laurea in Economia e Commercio. Tale istituzione, lungi dall'alterare l'assetto dei corsi attivati, in gran parte comuni a quelli del Corso di laurea in Economia e Commercio, offre in modo più spiccato, molte-

plici e qualificanti sbocchi professionali, sia nell'impiego pubblico che in quello privato.

Infine — recependo la proposta dell'Associazione Nazionale Assistenti Sociali del Molise — è stata deliberata l'istituzione di una Scuola diretta a fini speciali per Assistenti sociali, anche in considerazione che dette scuole adottano piani di studio in cui sono comprese materie strettamente affini a quelle esistenti presso la Facoltà di Scienze economiche e sociali e che, ai sensi del DPR 15/1/87, n. 14, soltanto le Scuole universitarie collocate nell'area centro-settentrionale sono abilitate al rilascio di titoli legali per assistenti sociali.

Tale ultima proposta, per essere operativa, attende il supporto di una convenzione con la Regione sia pure utilizzando quella che oggi esiste tra il Magistero sperimentale e la Regione, ma con l'Università come parte a tutti gli effetti.

Anche per dare forza a queste proposte di sviluppo dell'Ateneo molisano è indispensabile che lo sforzo di potenziamento delle strutture sia, pur se parzialmente, assunto dalle forze sociali e dagli enti, territoriali e non, del Molise, ed è auspicabile che il preannunciato Consorzio universitario si costituisca e funzioni da reale supporto di questo processo nell'interesse di un territorio che intende trasformarsi, concorrendo attivamente alla programmazione della sua Università.

Università e territorio

Quanto al ruolo che l'Università si propone di svolgere nel territorio di cui è parte integrante, è opportuno precisare che essa intende realizzare la sua attività in molteplici direzioni: innanzi tutto è necessario stabilire e rafforzare con gli enti territoriali e le istituzioni — principalmente del Molise ma anche dei territori limitrofi — una stretta leale collaborazione nel rispetto delle reciproche autonomie, senza divisioni volte ad attribuire all'Università un'immagine asfittica e non rispondente alla moderna funzione di una struttura del sapere destinata a svolgere un ruolo propositivo e critico.

Sarà indispensabile a questo fine integrare sempre più l'Ateneo molisano nel sistema universitario nazionale, senza provincialismi ma con la dovuta attenzione verso i problemi della società contemporanea, e quindi con le necessarie aperture verso i più ampi orizzonti di esperienza arricchiti da scambi e relazioni internazionali.

L'Ateneo si prefigge altresì, nei settori di sua competenza, di proporsi anche come commissionario di servizi in modo da potersi maggiormente integrare nei problemi reali del territorio, stipulando apposite convenzioni e partecipando alle iniziative didattiche, culturali e scientifiche di enti privati e pubblici che gliene facessero richiesta. Questa apertura si è già concretizzata in significativi comportamenti che quanto prima, si spera, si possono tradurre in risultati concreti.

Tramite la istituzione di appositi centri, l'Università intende farsi carico di problemi più ampiamente culturali della Regione. In questa prospettiva è stato costituito il *Centro per la promozione della cultura molisana* che

si propone di rappresentare un soggetto aggregante di forze culturali e di energie, idoneo ad affrontare in forma globale gli aspetti multidisciplinari di una tradizione e di una storia, sviluppando ogni potenzialità sia nel promuovere le opportune ricerche, sia istituendo premi scientifici, sia soprattutto curando la diffusione di una immagine di una Regione non soltanto laboriosa ma feconda di iniziative sul piano della cultura.

Creare un'immagine esterna

Particolarmente qualificante appare l'iniziativa dell'Ateneo nel settore delle pubblicazioni. Sono state ideate talune collane e sono a buon punto le procedure per l'aggiudicazione della gara di appalto per la loro realizzazione e diffusione.

Innanzitutto gli *Annali* della Facoltà di Scienze agrarie che ospiteranno gli scritti delle varie discipline del settore; i *Quaderni molisani*, con vocazione tematica ed interdisciplinare, nei quali soprattutto potranno trovare posto lavori di gruppo sui singoli problemi specifici e gli atti dei convegni; la collana di *Monografie* dell'Università divisa in sezioni secondo le aree disciplinari ed infine la collana di *Cultura molisana* a cura del menzionato Centro, ove sarà possibile raccogliere studi di varia natura sull'arte, la storia, la letteratura, etc.

Con queste iniziative l'Ateneo avrà modo di acquisire una credibilità scientifica garantendo ad un tempo ai propri ricercatori, specie più giovani, il diritto alla diffusione dei risultati dei loro studi.

Adeguate attenzione è stata dedicata alla creazione dell'immagine esterna dell'Università, anche individuando una linea grafica personalizzata che concerna tanto le pubblicazioni scientifiche quanto qualsiasi stampato o manifesto dell'Ateneo.

Sulla gestione dell'Ateneo è opportuno che l'opinione pubblica sia informata. A tal fine ho periodicamente invitato in conferenze stampa le testate interessate ai problemi del territorio, avendo un immediato riscontro in termini di disponibilità, con una attenzione e professionalità che sono garanzia di corretta informazione.

Vorrei concludere, a questo punto, ricordando alcune parole di Luigi Einaudi tratte dalle sue *Prediche inutili* che ben chiariscono lo spirito che anima il nostro lavoro: «Chiunque dica o scriva le terribili parole 'Io so', 'Noi sappiamo', 'Questa è la verità', dichiara, così parlando, di essere fuori del mondo della scienza, di non appartenere alla corporazione degli universitari docenti e discenti. Noi sappiamo una cosa sola: di non sapere; la nostra divisa è una sola: noi non conosciamo, ma cerchiamo la verità, noi non siamo mai sicuri di possederla e torneremo ogni giorno a cercarla, sempre insoddisfatti e sempre curiosi (...).

La critica chiusa entro confini stabiliti dagli uomini che da sé si sono definiti sapienti, non è critica, è abietta sottomissione alla guida-tiranno. L'università dei docenti e dei discenti respinge questo tipo di critica. Il suo verbo è sempre e soltanto: la verità si conquista riconoscendo che ogni verità antica, che ogni principio accettato può essere l'errore».



Dopo l'ampia indagine del numero precedente, ancora due esperienze di gestione del diritto allo studio universitario nel settore degli alloggi e della ristorazione.

Padova / Una tradizione umanistica

La tradizione dell'Università patavina relativamente al servizio di alloggio agli studenti risale al XV secolo. La sensibilità verso tale servizio derivava senz'altro dalla particolare situazione degli studenti che frequentavano l'Ateneo provenendo da svariati paesi, tanto che venivano distinti in intramontani (cioè italiani) e ultramontani (tedeschi, francesi, polacchi, etc.).

Già all'inizio del XX secolo, prima della regolamentazione con testo unico del «diritto allo studio», sorgeva la Fondazione Casa dello studente «Principe di Piemonte», inaugurata nel 1918. Si trattava di un complesso con 210 posti letto e con annessa una capiente (per allora) mensa universitaria. A questa si associavano una miriade di piccoli «ostelli», generalmente gestiti da religiosi che davano agli studenti dell'epoca (poco più di 2000) sufficiente supporto.

Il patrimonio veniva via via incrementato per arrivare, agli albori dell'Università di massa (1968), a circa 750 posti letto pubblici e circa un migliaio di privati, comprendendo in questi anche il Collegio «Don Mazza» divenuto ente morale, come il Ghislieri a Pavia, l'Einaudi a Torino, la Normale a Pisa.

La spinta delle iscrizioni del 1968 portava rapidamente il numero da 17.000 circa agli oltre 60.000 degli «anni di punta» (1977-78). Tale spinta pur temperata dalla scarsa frequenza e conseguentemente dalla mancata presenza nella sede universitaria, andava creando non pochi problemi all'allora Opera Universitaria, priva di capacità di investimento ma fermamente decisa a fronteggiare «l'emergenza sopraggiunta». Venivano così rapidamente affittati appartamenti in costruzione e via via attuato un piano di interventi che vede ai giorni nostri incrementato il patrimonio abitativo di un migliaio di posti portandoli complessivamente a 1750, con l'obiettivo di arrivare a 2000 entro il 1990.

Attualmente il patrimonio abitativo dell'Ente è articolato in Collegi universitari, per i quali si prevede una sempre più intensa attività parauniversitaria di promozione di attività collettive a carattere culturale:

– il Collegio «G.B. Morgagni», tendenzialmente assegnato a studenti di Medicina, con 118 posti letto in monocamere;

– il Collegio «C. Ederle», prioritariamente assegnato a facoltà tecnico-scientifiche (Ingegneria - Agraria - Scienze), con 110 posti letto in monocamere;

– il Collegio «L. Meneghetti», prettamente femminile, con 37 camere singole, 16 doppie e 12 triple.

A questi si può praticamente associare un recente alloggio in via Martiri Giuliani e Dalmati, attualmente dotato di 88 posti in monocamere destinati a divenire 130 a seguito di un progetto già esecutivo.

Tutti questi alloggi sono dotati di ampi spazi comuni per attività ricreative e di studio (Aula Magna, sala TV, biblioteca) oltre che di mensa interna attualmente non funzionante per l'eccessiva onerosità che negli anni scorsi si era riscontrata nei costi di gestione, ma certamente destinata a essere riattivata.

Lo stesso vale per la direzione del Collegio, per la quale si sta studiando il reinserimento di docenti quali sovrintendenti e di giovani ricercatori quali assistenti, in modo da garantire la piena integrazione dell'attività universitaria.

Accanto a questi vi sono sistemi di alloggio di vario tipo, quali:

– case per studenti di tipo tradizionale:

1) «A. Fusinato» che conta 97 stanze singole, 52 doppie e 4 triple;

2) «I. Nievo» con 21 stanze singole e 34 doppie.

– alloggi in appartamenti quali:

1) Via Monte Cengio, con 351 posti letto in grandi appartamenti muniti di servizi di cucina;

2) Via Tartaglia e Via De Cristoforis, con complessivi 250 posti letto in normali appartamenti completi di cucina;

3) minialloggi di Via Goito e Via Facciolati, consistenti nella quasi totalità di appartamenti di 48 mq con due stanze singole, soggiorno, angolo cottura e servizi igienici per complessive 67 unità abitative.

In questo tipo di alloggio i servizi comuni sono ridotti al minimo, privilegiando così la *privacy* dell'assegna-

tario. Il gradimento degli studenti appare assai alto avendo a disposizione una discreta gamma di possibilità anche se si sta notando una propensione verso il sistema-collegio.

In quasi tutti gli alloggi esistono ampi spazi esterni per attività motorie e in due funzionano un campo da tennis. Per quanto riguarda la gestione, passati gli anni duri dell'abusivismo di massa, si può dire che è soddisfacente, e consente allo studente di avere sufficiente tranquillità per l'organizzazione del proprio piano di studi e per la necessaria integrazione collettiva.

L'intervento dell'Ente si estrinseca nel servizio di portineria e di ricambio biancheria oltre che di pulizia dei locali comuni. I prezzi variano secondo tre fasce di ammissione e secondo il posto in stanza singola o doppia. Annualmente l'onere per lo studente tutto compreso (riscaldamento, telefono, biancheria, etc.) per dieci mesi oscilla tra L. 350.000 (1^a fascia stanza doppia) e L. 750.000 (3^a fascia stanza singola).

Giampaolo Mercanzin
Direttore dell'ESU di Padova

Siena / Decentrare le strutture

Il servizio mensa universitaria, gestito dall'Associazione Intercomunale 30, alla quale la Regione Toscana ha affidato il Diritto allo Studio Universitario, è articolato su tre mense universitarie, via via individuate il più vicino possibile ai maggiori bacini di utenza per coprire nel modo più efficiente le esigenze del corpo studentesco, poiché le strutture dell'Università degli Studi di Siena sono dislocate in più punti del perimetro cittadino.

1) Mensa universitaria S. Agata, in via S. Agata 1, non lontano da Piazza del Campo; è a gestione diretta, vi sono attivate tre linee di distribuzione ed è capace di 392 posti a sedere;

2) Mensa universitaria Ex ECA, in via S. Bandini, nel centro della città, molto vicino alla Facoltà di Scienze economiche e bancarie; la gestione è in appalto, assegnato fino alla fine del 1988 alla ditta CAMST; vi sono attivate due linee di distribuzione, i posti a sedere sono 260;

3) Mensa universitaria «Le Scotte», in funzione dal febbraio 1986: è il punto di ristorazione del Policlinico, affidato in gestione dall'università di Siena fino al prossimo settembre alla ditta La Cascina, con la quale l'Associazione Intercomunale 30 si è convenzionata. Vi possono accedere solo gli studenti della Facoltà di Medicina e Chirurgia che frequentano le lezioni nelle aule universitarie presso il Policlinico. In questa mensa è attivata una linea di distribuzione alla quale possono accedere gli studenti solo per il pranzo dal lunedì al venerdì.

Nel 1987 tutto il servizio mensa nel suo complesso ha erogato circa 686.000 pasti, così suddivisi: S. Agata 439.000 - Ex ECA 220.000 - La Cascina 27.000.

Il menù di S. Agata ed ex ECA è diviso in estivo ed invernale, è variato giornalmente e strutturato in 4 settimane; comprende giornalmente — pranzo e cena — un minimo di tre primi piatti, due secondi e due contorni, con possibilità di numerose alternative: formaggi e salumi per il secondo piatto, desserts ed altro al posto del primo e yogurt, frutta, acqua minerale per frutta e contor-

no; è possibile l'acquisto di tutti i generi in confezione al prezzo di costo.

Il servizio mensa di S. Agata ed ex ECA è effettuato con stoviglie a perdere, mentre quello della Cascina è ancora con stoviglie a recupero.

La mensa universitaria S. Agata è aperta tutto l'anno dal lunedì al sabato nel turno pomeridiano e antimeridiano, mentre la mensa ex ECA è aperta dal lunedì al venerdì e la domenica nel turno antimeridiano, ed effettua aperture serali solo per 5 mesi all'anno.

Le mense sono chiuse nei periodi corrispondenti alle feste pasquali e natalizie.

Possono accedere al servizio tutti gli iscritti all'Università della Regione Toscana alla tariffa di L. 2.100 (L. 1000 per i possessori dell'assegno di studio e studenti del Terzo Mondo) che comprende 1 primo, 1 secondo, 1 contorno, frutta e pane.

Il controllo del diritto all'accesso viene effettuato rigidamente dagli operatori del servizio cassa, in testa ed al terminale delle linee; infatti gli utenti sono tenuti all'esibizione del tesserino ogni volta che usufruiscono del servizio.

I tesserini attestanti il diritto all'accesso vengono rilasciati dall'ufficio anagrafe utenza dietro certificazione dell'iscrizione all'università; la tessera viene vidimata ogni anno.

L'Associazione Intercomunale 30 concede l'accesso dietro convenzione con altri Enti alla tariffa di L. 6.200.

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 Edun 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.



Notizie dal CUN

SESSIONE DEL 17, 18, 19 MARZO 1988

Nel corso di questa sessione, il Consiglio ha espresso il primo parere sulla Proposta di Piano di sviluppo delle università italiane per il quadriennio 1986-90. Data la lunghezza e complessità di questo documento *Universitas* si riserva di pubblicare il secondo e definitivo parere, che verrà espresso dal Consiglio una volta acquisite le osservazioni delle università.

Delibera sul dottorato di ricerca

«Il Consiglio sollecita il Ministro della Pubblica Istruzione a dare attuazione alla proposta del Consiglio medesimo di modificare la ripartizione del punteggio riservato ai titoli nel concorso di accesso al ruolo di ricercatore, prevedendo 10 punti per il possesso del titolo di Dottore di ricerca. Il Consiglio,

Considerato che il limite di reddito fissato dal I comma dell'art. 75 del DPR 382/80 per la compatibilità con l'assegnazione di borse di studio è di L. 8 milioni e che tale limite è rivedibile ogni biennio con D.M. in relazione al costo della vita;

Considerato inoltre che tale reddito, fissato nel 1980, è riferito comunque a periodo antecedente al conseguimento della Borsa, limitando quindi fortemente la possibilità di accesso e che pertanto anche sotto questo profilo si renda opportuna la revisione;

Esprime il parere che il Ministro con proprio decreto ai sensi del II comma dell'art. 75 del DPR 382/80 adegui il limite a 15 milioni annui».

Ricerca scientifica universitaria (Commissione I) Fondi 40% p.m.

Il Vice Presidente ha ricordato che i Presidenti dei Comitati 1-9 e 13 hanno concordato i seguenti criteri di analisi delle domande di finanziamento:

1. I componenti dei Comitati consultivi CUN possono essere Coordinatori nazionali di progetto o compresi in gruppi locali peraltro senza finanziamento alla relativa unità operativa.

2. Ad ogni Progetto nazionale è assegnata una somma (dal 5 al 10% del finanziamento del progetto) commisurata al numero delle unità operative, per il coordinamento del progetto e per riunioni annuali di progetto.

3. Progetti proposti con numero piccolo di partecipanti (meno di 8-10) dovrebbero se validi essere accorpati, divenendo sottoprogetti di progetto nazionale più ampio.

4. Ogni progetto deve essere analizzato di norma da 2 membri del Comitato. Finanziamento minimo per unità operativa: Comitati 1-9 e 13, 20 milioni, Comitati 10-12 e 14,8 milioni.

5. I Comitati debbono valutare nel parere, sia positivo che negativo, la qualità del progetto presentato: tale parere deve essere comunicato alle università ed essere quindi accessibile da parte degli interessati.

6. Un sistema di giudizio compatibile con l'elaborazione informatica ed adottato dai Comitati 1-9 e 13 è il seguente:

- | | |
|---|------|
| a) progetto presentato secondo le istruzioni | 0-20 |
| b) qualità del progetto nazionale (rilevanza, innovazione, presenza di competenze complete rispetto alle esigenze del progetto) | 0-30 |

- c) qualità del progetto di unità operativa 0-20
 - d) precedente esperienza unità operativa (pubblicazioni) 0-30
 - e) accessibili fondi di maggior pertinenza: riduzione finanziamento (RF)
 - f) progetto sovrapposto in tutto o in parte ad altro presentato sui fondi 40%: non finanziabile (NF)
 - g) progetto limitato: tipico per fondi 60%
- Negli anni futuri dovrebbe essere introdotta una voce con relativo punteggio riguardo ai resoconti annuali ed alle pubblicazioni inerenti la ricerca finanziata.

Con un sistema siffatto nel tabulato CINECA viene inserita una valutazione numerica del tipo:

Storia romana dell'Illiria 18-25	Totale	90 milioni
<i>Coord. nazionale: A. Rossi, Trieste</i>	Coord.	5 milioni
<i>I Romani a Treviri: L. Bianchi, Pd</i>	18-25-20-30	20 milioni
<i>Archeologia ad Aquisgrana: V. Coen, Pd</i>	18-25-25-30	25 milioni
<i>I Romani verso la Pannonia: I. Bo, Udine</i>	18-25-05-05	-----
<i>Il Castrum come strategia politica: A. Rossi</i>	18-25-15-30	15 milioni
<i>Localizzazione del Conventus civium Romanorum: L. Aiò, Milano</i>	18-25-20-30	25 milioni

7. Riguardo alle grandi attrezzature l'istruttoria delle ricerche sarà eseguita dai Comitati consultivi ed il parere finale riservato ad una Commissione ad hoc presieduta dal Ministro e composta tra gli altri dal Vice Presidente CUN e dal Coordinatore della Commissione Ricerca.

Contratti ex art. 25 DPR 382/80 a.a. 1987-88

Il Consiglio ha deliberato di sollecitare il Ministero ad assegnare alle università le somme di spettanza, in relazione allo stanziamento di bilancio secondo i seguenti parametri:

- a) 50% per i corsi di laurea in proporzione al numero dei professori di ruolo di ciascuna università/facoltà;
- b) 50% per le scuole di specializzazione e dirette a fini speciali (in proporzione al loro numero moltiplicato per gli anni di corso) in ciascuna università;
- c) chiedere alle università notizie sui contratti effettivamente stipulati nell'a.a. 1987-88, riempiendo il modello allegato;
- d) l'analisi dei dati sarà utilizzata per introdurre correttivi agli indici di spettanza delle singole università (criterio bonus-malus) per l'anno, rispettando pertanto l'autonomia decisionale delle facoltà riguardo alla scelta dei professori e riservando al parere del CUN solo un ruolo di indicazione programmatica di ripartizione delle risorse.

SESSIONE DEL 14, 15, 16 APRILE 1988

Riforma del CUN

- a) Discussione generale
 - b) Eventuale costituzione di Commissione ad hoc.
- Il Vice Presidente ha richiamato il complesso problema dell'autonomia universitaria, che riguarda aspetti di singole autonomie (le università) e del sistema universitario nel suo complesso. Sono intervenuti quindi i diversi Consiglieri.

Il Vice Presidente, riassumendo il dibattito, ha ritenuto che il documento che verrà steso dovesse essere articolato sui seguenti punti:

- 1 - Autonomia delle singole università e del sistema universitario oppure autonomia frammentata
- 2 - Un consesso elettivo è necessario
- 3 - Ruolo del CUN
 - 3.1 competenze
 - 3.2 agisce su base di criteri
 - 3.3 corregge su base di indicatori
- 4 - Composizione del CUN: modulare per sessioni/argomenti
- 5 - Sistema elettorale/incompatibilità
- 6 - Autogoverno oggi
 - 6.1 ripartizione delle risorse
 - 6.2 funzionamento
 - 6.3 ricerca
 - 6.4 professori a contratto
 - 6.5 assegnazioni di posti per professori (criteri)
 - 6.6 assegnazione di posti per professori associati (parere vincolante).

Il Consiglio ha quindi deliberato di costituire una Commissione ad hoc composta dai Consiglieri Frati, Cazzaniga, Scudiero, Benedetti, Antonelli, Svelto, Sdravovich, Miraglia.

Ricerca scientifica universitaria (Commissione I)

Fondi 40% p.m.

Fondi 60% p.m.

Il Prof. Dazzi ha riferito che la Commissione chiede un incontro con il Ministro. Il Consiglio ha approvato. Si è preso atto del Documento relativo al Progetto Antartide; ne ha illustrato la portata il prof. Faranda.

Borse di studio - Aggiunta di borse di studio ai corsi di dottorato (Enti di ricerca ed altri).

Lettera al Ministro per sollecito di richiesta di parere sui contingenti 1988 di borse (per dottorati) e ricercatori.

«Il CUN esprime viva soddisfazione per il fatto che il CNR e alcuni tra i più importanti enti pubblici di ricerca, nonché qualificate strutture produttive private abbiano dichiarato la propria disponibilità ad incrementare il numero dei posti attualmente previsti nei corsi di dottorato (G.U. del 2/2/88). Si tratta di una novità di grande rilievo, che dischiude proficue ed intense forme di collaborazione tra le varie reti della ricerca e che sottolinea il valore della formazione scientifica in ambito universitario. Proprio l'importanza, sotto il profilo qualitativo e quantitativo, di tale offerta sollecita da un lato una riflessione attenta sui problemi organizzativi che ne conseguono e sul sovrapporsi di criteri programmatori non coordinati, e dall'altro un approfondimento e una verifica della struttura e delle finalità stesse del dottorato di ricerca.

Nel ribadire le finalità di formazione scientifica attraverso 'approfondimento di metodologie e sviluppo di programmi individuali di ricerca', come previsto dall'art. 68 del DPR 382, da cui il conseguimento di 'titolo accademico valutabile nell'ambito della ricerca scientifica', il CUN rileva tuttavia come in alcuni settori la formazione acquisita trovi particolarmente ricettivo il corrispondente mercato del lavoro, mentre in altri sia di fatto prevalentemente finalizzata alla docenza universitaria e/o alla attività di ricerca negli Enti Pubblici di Ricerca (EPR). Ne consegue la necessità di una programmazione poliennale, settoriale e geografica, dei dottorati e dei dottorandi, che tenga conto di queste di-

versità, per evitare situazioni e surplus e per colmare carenze.

Il CUN pertanto, nel ribadire l'apprezzamento per l'impegno finanziario e la volontà di collaborazione espressi dal CNR e da altri enti pubblici di ricerca, sottolinea la necessità di pervenire ad un coordinamento di tale investimento aggiuntivo avviando una proficua intesa per una programmazione pluriennale.

Va tenuto presente che, dopo i primi tre cicli di dottorato con circa 2000 borse per ciclo, si avrebbero in questo IV ciclo circa 3600 borse, senza alcuna previsione sui cicli successivi. La recente distribuzione ministeriale di posti per ricercatore universitario non sembra aver tenuto conto dei possibili raccordi settoriali con le borse di dottorato di I ciclo, aprendo una contraddizione che rischia di aggravarsi nei prossimi anni. A questo riguardo sarebbe inoltre necessario conoscere i programmi di turn-over e relative scadenze concorsuali per quanto concerne i posti di ricercatore nel CNR e negli altri EPR.

In rapporto ai quesiti posti dalla lettera ministeriale ed al relativo materiale trasmesso, il CUN rileva:

1) di non comprendere il rapporto fra il parere che viene richiesto e l'avvenuta comunicazione alle singole università da parte del CNR dei posti aggiuntivi. Sarebbe inoltre opportuno a questo riguardo conoscere se la distribuzione aggiuntiva comunicata sia esaustiva oppure siano prevedibili ulteriori distribuzioni;

2) di individuare accentuate differenziazioni settoriali e geografiche nella ripartizione aggiuntiva, le cui motivazioni, pur nel pieno rispetto dell'autonomia dei singoli Enti, non risultano evidenziate per la opportuna azione di coordinamento;

3) di ritenere necessaria una programmazione congiunta fra CUN e CNR che, tenuto conto dei programmi di sviluppo universitari e degli EPR, eviti squilibri nella formazione dei dottorandi e nel successivo rapporto col mercato del lavoro.

Di conseguenza il CUN, mentre esprime parere positivo sull'offerta di posti aggiuntivi da parte di ENEA, INFN e altri enti, compreso il CNR, per quest'ultimo ritiene necessario un coordinamento per ricondurre le proposte di collaborazione ad un quadro programmatico poliennale. In particolare, si sottolinea la necessità che si proceda ad una riassegnazione dei posti che risultino in eccesso per taluno dei dottorati proposti, trasferendoli ad altri dottorati appartenenti al medesimo settore scientifico (posti/borse eccedenti complessivamente i 10 per dottorati approvati a suo tempo con massimo 5 posti, eccedenti il doppio dei posti approvati a suo tempo negli altri casi). In questo modo potrebbero essere tutelati sia l'interesse dell'ente finanziatore, sia le esigenze di funzionalità dei singoli dottorati per i quali non può essere ammesso un numero di posti superiore alle dichiarate effettive disponibilità di risorse (personale docente e non docente, strutture e attrezzature) e, in ogni caso, ad una misura che comporti lo snaturamento del significato stesso dell'Istituto e sia incompatibile con il carattere eccezionale della deroga al numero di 10 posti per anno previsto dell'art. 70 ultimo comma del DPR 382/80 per oggettive esigenze della ricerca.

Il CUN, infine, auspicando che si possa attivare un rapporto di efficace collaborazione tra CUN, CNR e altri EPR in vista della prossima definizione del quadro programmatico per il V e il VI ciclo di dottorato, sottolinea l'impor-

tanza di operare congiuntamente non solo per l'accrescimento del numero delle borse di studio, ma anche per il potenziamento delle risorse e delle attrezzature didattico-scientifiche a disposizione dei singoli dottorati».

SESSIONE DEL 19, 20, 21 MAGGIO 1988

Il CUN, in attesa di poter dibattere con il Ministro i rilevanti temi sollevati, ha sospeso i propri lavori. Il Ministro è intervenuto personalmente nella sessione del mese di giugno.

SESSIONE DEL 23, 24, 25 GIUGNO 1988

Comunicazioni del Ministro sulle mozioni presentate nella passata riunione e provvedimenti conseguenti

La seduta è iniziata alla presenza dell'On.le Giovanni Galloni, Ministro della pubblica istruzione e Presidente del CUN. Il Vice Presidente ha ringraziato il Ministro e ricordato di aver inviato al Ministro stesso, su mandato del Consiglio, una lettera con allegati 4 documenti depositati presso la Vice Presidenza al termine della sessione di maggio, sospesa per continuare la discussione in presenza del Ministro-Presidente.

A tale riguardo il Vice Presidente, ha ricordato che i problemi sui quali è stato richiesto un dibattito sono: Piano quadriennale, procedure relative ai concorsi, ricerca scientifica (60% e fondo grandi attrezzature).

Il Ministro, intervenendo, ha ritenuto di trattare prima dei concorsi, poi degli altri problemi. Ha ricordato che è stato suo impegno ripristinare la cadenza biennale dei concorsi, non essendo possibile una interruzione della vita fisiologica dell'università nemmeno in ragione dell'impegno politico riguardo al trasferimento di competenze sull'università ad altro Ministero.

Sui concorsi è stato richiesto al CUN un parere — non vincolante — che non è stato disatteso, nel senso che, avendo preso atto di alcune ulteriori pressanti richieste, si è inteso integrare la prima assegnazione; le richieste che ad una successiva verifica non sono state trovate sussistenti sono state depennate dal bando. Il Ministro ha informato inoltre il Consiglio che la Corte dei Conti ha formulato rilievi ai quali l'Amministrazione ha risposto: i ritardi derivano dalla lentezza delle procedure di controllo.

Riguardo al concorso per professore associato si sta procedendo: anche in questo caso intertempere l'iter per il bando sarebbe dannoso, fermo restando il fatto che l'atto finale sarà decretato dal Ministro al momento competente. Il trasferimento di competenza infatti non può fermare la normale amministrazione.

La Corte dei Conti ha anche chiesto chiarimenti sui rapporti tra Piano quadriennale e concorsi. L'Amministrazione ha inviato alla Corte dei Conti lo schema ministeriale del Piano.

Riguardo al Piano quadriennale il Ministro ha giudicato di alto valore il primo parere del CUN: sono stati inviati alle università sia lo schema ministeriale che il primo parere CUN, pur non essendo probabilmente obbligato-

rio questo passaggio, perché in senso giuridico-formale la nuova normativa (legge 590/82) ha forse sostituito quella vecchia (DPR 382/80). Il Ministro ha proposto che dopo le risposte delle università lo schema di Piano venga riformulato da una Commissione mista (Ministeriale-CUN) e poi inviato al CUN. Gli aspetti territoriali e quelli di area culturale (corsi di laurea) sono quelli principali da esaminare.

Riguardo alla ricerca scientifica ed al fondo grandi attrezzature, il Ministro ritiene che le proposte del CUN sul 60% possono creare difficoltà ad università che nel passato hanno avuto finanziamenti maggiori per iniziative non ancora completate.

Riguardo al fondo grandi attrezzature a suo parere il CUN, tramite i Comitati consultivi, deve dare un parere tecnico sulla validità tecnico-scientifica delle richieste, ferma restando l'autonomia nella scelta di quali progetti effettivamente finanziare tra le richieste ritenute valide dal CUN.

I rapporti tra CUN e Amministrazione sono a volte difficili anche per l'indeterminatezza e l'oscurità della legislazione sui compiti del CUN. Le frizioni e la conflittualità, cui ha fatto cenno il Vice Presidente Frati, derivano secondo il Ministro da questa carenza di normativa, che si intreccia con il problema dell'autonomia. Il Ministro ha concluso ritenendo comunque positiva la dialettica in corso.

Son quindi intervenuti i consiglieri Miraglia, Antonelli, Fiegna, Faranda, Svelto, Sdralevich, Gallo, Cazzaniga, Castellani, Strazzeri, Travaglini, Monti, Di Orio, Scudiero, Noviello, nonché il Vice Presidente.

Il Ministro si è infine pronunciato sulle varie questioni sollevate dai consiglieri.

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 Viterbo.

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

c/c postale n. 47386008 intestato a Ediun Cooper-
gion - Via Alto Tigri, 5 - 00197 Roma

Di tutto un po'

a cura di Giancarlo Diluvio

Invitato a celebrare la nascita della nuova rivista «Arte documento», promossa dal Corso di laurea in Conservazione dei beni ambientali dell'Ateneo udinese, Giulio Carlo Argan, il famoso storico dell'arte, ha sollevato una piccola polemica — riferita dal «Corriere della Sera» dell'11/5/88 — dichiarandosi contrario alla creazione della Facoltà di Storia e Tutela dei Beni Culturali, alla quale Udine non fa mistero di puntare con decisione.

«Attenti, non vorrei che si finisse con la formazione di specialisti che sanno tutto su Giotto e nulla su Dante» ha ammonito il critico, aggiungendo poi: «Il corso va bene così, all'interno di Lettere. Una nuova facoltà con una specializzazione limitata è quasi una mutilazione della cultura».

«Per carità, non è questione di catetre e di potere — ha subito tenuto a precisare Giuseppe Maria Pilo, Preside di Lettere e Filosofia — ma di spazi, fondi e personale. Beninteso: le discipline di Lettere resteranno tutte, il rischio di una eccessiva specializzazione non c'è».

La discussione è comunque aperta; diverse sono le richieste di istituire nuove facoltà del genere (una delle quali è già nata a Viterbo), e Udine non può vedere disattese le sue aspettative. Proprio nel capoluogo friulano, infatti, è sorto nel 1980, nell'ambito della Facoltà di Lettere, il primo corso di Conservazione dei Beni Culturali con il varo di un indirizzo per quelli archivistici e librari, seguito tre anni dopo dalla creazione di un secondo, per la conservazione dei beni storici, artistici e architettonici; corso che, nel marzo scorso, ha sfornato il primo laureato, una ragazza di Pordenone.

* * *

Un ddl di riforma del dottorato di ricerca è stato presentato dal ministro

per la Ricerca Scientifica Antonio Ruberti al Consiglio dei Ministri del 10 giugno scorso.

Una delle novità introdotte è che il neolaureato potrà svolgere una parte del programma di ricerca necessario per ottenere il titolo presso altre università e centri pubblici e privati italiani, ma anche esteri. Il corso durerà non meno di tre e non più di quattro anni, ma la prova finale potrà essere differita di un anno.

Il ddl — si legge nella relazione di accompagnamento dello schema — tende a rendere «più snello ed articolato un istituto che consenta ai giovani laureati di conseguire un valido titolo spendibile nel campo della ricerca pubblica e privata». Il progetto Ruberti decentra infatti le decisioni: individuare le grandi aree disciplinari spetterà ancora agli organi centrali dei Ministeri della ricerca e della pubblica istruzione, mentre ad attivare i corsi penseranno ogni anno i singoli atenei, che sono autorizzati a ricorrere a finanziamenti extra attraverso convenzioni.

* * *

Dal 1° luglio, con l'elezione del preside della Facoltà di Scienze MFN Giorgio Tecce alla guida della «Sapienza», l'Università di Roma è ad una svolta.

Lo schieramento «progressista», che dal '76 si era riconosciuto in Ruberti prima e in Talamo poi, non è riuscito stavolta a far diventare «magnifico» il suo candidato, Tullio De Mauro, ordinario di Filosofia del linguaggio. Tecce è giunto al rettorato sull'onda di una precisa patola d'ordine: autonomia.

«Il governo dell'ateneo — così si legge nel programma formulato alla vigilia dell'elezione — richiede prontezza di interventi, efficienza tecnico-amministrativa, equa partecipazione

dei professori ordinari e associati, trasparenza e autonomia — un aspetto che non va trascurato, date le numerose ingerenze già manifestate. Una visione unitaria della cultura, ma anche un rispetto delle esigenze che si manifestano nelle diverse specificità in cui si articola l'Ateneo. Tra queste, quella del Policlinico, la cui autonomia sarà elemento di garanzia per la intera Università».

* * *

Il 12 luglio è stato presentato al Senato il ddl che prevede per gli studenti universitari la possibilità di prestare il servizio di leva due anni oltre la durata legale del corso di laurea seguito.

Il testo annulla gli effetti della circolare ministeriale del dicembre 1987 che, in ossequio alle disposizioni contenute dalla legge del 24 dicembre 1986, limitava ad un solo anno, oltre a quelli previsti dal curriculum universitario, il rinvio militare. La nuova norma, però, per diventare operante dovrà essere approvata dalle Camere prima del 1° gennaio 1989, data in cui entrerà in vigore la circolare.

Estendere a due anni oltre il normale corso di studio la possibilità della proroga «è sembrata soluzione equa e ragionevole» ha scritto nella relazione che accompagna il ddl il ministro della Difesa, Valerio Zanone. In effetti, essa rappresenta una scelta di compromesso fra gli eccessi della vecchia norma del 1975 e quelli, molto più restrittivi, della legge del 1986.

* * *

Nel prossimo anno accademico 1988-89, l'immatricolazione ai corsi di laurea del Politecnico di Milano, con le Facoltà di Architettura e Ingegneria (che contano complessivamente quasi 7500 iscritti), sarà riservata a studenti prove-

nienti da città, province e regioni in cui non esistano sedi di tali facoltà.

Il provvedimento è stato preso poco prima della pausa estiva dal Senato accademico — forte anche del parere favorevole dei rappresentanti degli studenti — per limitare il numero degli studenti, in crescita costante e inarrestabile dai primi anni Ottanta. A questa crescita, infatti, non ha corrisposto l'adeguamento delle strutture.

Per gli aspiranti ingegneri il blocco riguarda tutte le regioni tranne la Valle d'Aosta e il Molise, nonché le due province lombarde di Brescia e Pavia, dotate di proprie facoltà. Ad Architettura, invece, nove sono le regioni interessate da questo provvedimento: Piemonte, Liguria, Veneto, Toscana, Abruzzo, Lazio, Campania, Calabria e Sicilia.

Il blocco istituito su base geografica dovrebbe portare ad una riduzione del 15% dei neo-iscritti (circa 700 studenti in meno per Ingegneria e 450 per Architettura); inoltre — ed è questa forse la ragione più vera — esso rappresenta «una provocazione voluta». «Abbiamo preso questo provvedimento — ha spiegato Emilio Massa, Rettore del Politecnico — perché il sovrappollamento pone problemi di sicurezza nelle aule e per tutelare la qualità dell'insegnamento; ma tra i motivi c'è anche, con pari dignità, l'urgenza di mandare un segnale chiaro ai politici e all'opinione pubblica sulla disastrosa situazione delle università. Misure come queste non piacciono a nessuno, e tanto meno ai docenti, ma si deve sapere che arrivati a questo punto diventano inevitabili».

* * *

Da settembre gli studenti della «Sapienza» di Roma hanno a disposizione, al posto del tradizionale libretto di carta, un libretto elettronico, una sorta di carta di credito al cui interno un microprocessore registra tutta la carriera amministrativa e didattica dell'utente.

Al momento dell'esame, dati anagrafici, esami sostenuti, piano di studi, etc. appariranno, così, a richiesta dei docenti su un terminale portatile del peso di sette chilogrammi. Terminata la prova, si inseriscono i nuovi dati che vengono contemporaneamente impressi sul microprocessore e archiviati nella memoria dell'elaboratore cen-

trale. Naturalmente ogni libretto ha un codice segreto.

Il tutto eviterà per i prossimi anni il riempimento di ingombranti quanto inutili moduli, e soprattutto consentirà una risposta più rapida alle esigenze degli studenti.

«Il sistema che stiamo introducendo — ha spiegato il neoretore Giorgio Tecce — migliorerà la nostra organizzazione, che era diventata poco garantita dal punto di vista dell'esattezza della certificazione».

Ma non è tutto. Entro ottobre cominceranno a funzionare dei terminali *self-service*, in attività dalle ore otto alle venti, grazie ai quali sarà possibile eseguire numerose pratiche senza presentarsi agli sportelli delle segreterie. In un prossimo futuro si potranno addirittura prenotare gli esami.

La realizzazione del nuovo sistema è costata all'università romana 12 miliardi di lire; la gestione annuale si aggira intorno al miliardo e mezzo.

* * *

Con l'anno accademico 1988-89 prenderanno il via i corsi del «Collegio Europeo di Parma» costituito lo scorso mese di gennaio con la finalità di formare giovani laureati esperti nei settori di attività della Comunità Economica Europea.

Le istituzioni e gli enti cittadini che hanno dato vita, attraverso la forma consortile, al Collegio sono: l'Università degli Studi, l'Amministrazione Comunale, l'Amministrazione Provinciale, la Cassa di Risparmio, la Camera di Commercio, Industria, Agricoltura e Artigianato, l'Unione Parmense degli Industriali, il Convitto Nazionale «Maria Luigia».

Presidente è stato eletto il Prof. Nicola Occhicupo, Preside della Facoltà di Giurisprudenza.

Il Collegio organizza corsi di formazione in diritto, economia e politica delle Comunità Europee, della durata di un anno. Il profilo didattico-scientifico, per espressa disposizione statutaria, è curato dalla Facoltà di Giurisprudenza della Università di Parma. L'accesso ai corsi è riservato ai cittadini italiani e stranieri muniti di diploma di laurea in Giurisprudenza o Economia e Commercio o Scienze politiche (per gli stranieri valgono i titoli equipollenti) che abbiano superato il concorso di ammissione.

I posti ogni anno non superano il numero di trenta. Le lezioni sono tenute da docenti universitari, nonché da esperti delle istituzioni della Comunità europea e di organismi imprenditoriali pubblici e privati, particolarmente versati nelle tematiche comunitarie. Anche uditori esterni possono seguire lezioni e seminari secondo modalità stabilite.

Il Collegio, che ha trovato ubicazione nei locali di uno storico palazzo del '700 — sede del Convitto Nazionale «Maria Luigia» — è dotato di biblioteche specializzate e di moderne attrezzature didattiche.

* * *

Il 29 luglio è stato varato in via preliminare, dalle commissioni Affari costituzionali e Pubblica Istruzione in sede congiunta, il disegno di legge che istituisce il nuovo Ministero dell'università e della ricerca scientifica. Per protesta non hanno partecipato alla votazione degli ultimi articoli — riguardanti l'istituzione del Consiglio Nazionale della scienza e della tecnologia e l'attuazione dell'autonomia universitaria nella fase transitoria — comunisti, sinistra indipendente e federalisti europei.

Il sottosegretario democristiano Learco Saporito ha sottolineato l'impegno del suo partito di portare in visione dell'assemblea, non appena riprenderanno i lavori, il testo votato in commissione mentre il ministro della Ricerca scientifica Ruberti ha precisato come questa legge rappresenti un ulteriore avanzamento «sulla via della definizione del nuovo quadro istituzionale previsto dagli accordi di governo».

Il punto più importante del provvedimento è senza dubbio l'introduzione del concetto di autonomia per università ed enti di ricerca e la creazione di una struttura ministeriale «orizzontale e non più verticale», organizzata in dipartimenti e piani di competenza, quindi «più snella».

Il presidente della Commissione Affari costituzionali del Senato Leopoldo Elia ha specificato che il nuovo Ministero sarà un altro «passo avanti nell'attuazione della Costituzione in uno dei suoi precetti di più alto valore civile: quella dell'art. 33».

(Fonte: *Avvenire*, 30 luglio)



Les conditions pour un développement scientifique et technologique en Afrique

par Alassane Salif N'Diaye

Ancien Doyen de la Faculté de Sciences et Techniques de l'Université Nationale de Côte d'Ivoire - Ministre de la Recherche Scientifique de la Côte d'Ivoire

«Si le monde connaît tant de disparités, c'est en premier lieu, parce que le potentiel scientifique et technique y est inégalement distribué, pour des raisons à la fois historiques et culturelles... Un potentiel scientifique et technique de haut niveau confère à tout pays qui en est détenteur, bon gré mal gré, une situation dominante dans ses relations avec les pays démunis... Aucun peuple ne peut connaître de progrès véritable, ni assumer son avenir, s'il ne possède une capacité autonome de création scientifique et technique, ouvrant la voie à un développement endogène, enraciné dans sa culture».

Cette réflexion, formulée il y a déjà une décennie par Amadou Mahtar M'Bow, ancien Directeur Général de l'Unesco, résonne encore aujourd'hui de toute sa vérité, puisque l'Afrique, malgré les louables efforts déployés depuis les indépendances politiques, continue à subir la loi d'airain de l'ordre mondial de la recherche scientifique et de la technologie. Son sous-développement n'est pas qu'économique. Il est surtout scientifique. Il est, ce sous-développement, du fait que toutes les conditions ne sont pas réunies pour un développement scientifique et technologique.

Or donc, la raison première de cet état, procède de l'héritage colonial. Pour nous en convaincre, essayons de camper la recherche scientifique africaine.

La naissance de la recherche scientifique africaine

Il faut remonter à environ 60 ans, avant les indépendances des différents pays d'Afrique, pour voir véritablement poindre un embryon de recherche scientifique. Celui-ci répondait aux impératifs de l'époque coloniale, à savoir, qu'il était conçu pour venir soutenir l'effort d'exploitation des matières premières.

L'Afrique en effet, à cette époque, était grande pourvoyeuse en bois, épices, café, cacao, etc., dont la production, assurée par de grandes sociétés commerciales, nécessitait, d'abord au niveau des métropoles, des structures de recherches ayant pour mission d'évaluer la qualité des produits, et ensuite, au niveau des colonies, pour les besoins de la production, des antennes très légères destinées, sur place, à tester les matériels à exporter.

Ces centres de recherche scientifique, dont les statuts juridiques relevaient entièrement de la métropole, se

La détermination des problèmes que les Pays africains doivent résoudre pour sortir de la condition de sous-développement voit dans la promotion humaine le fondement du progrès.

sont donc structurés autour des principales spéculations d'exportation: bois, palmier à huile, cacao, café, coton, cola, etc.

Cette organisation devait conduire, au moment des indépendances, à livrer aux Etats un héritage hétéroclite, caractérisé par la disparité des statuts juridiques, des modes de financement, mais dont la finalité restait d'assurer, pour les besoins de l'économie métropolitaine, la production de plus en plus accrue des matières premières.

Il y a 60 ans, l'Afrique ne disposait d'aucun potentiel humain africain engagé dans ce processus.

Indépendance, développement et recherche

Avec les indépendances et l'exercice de la souveraineté nationale, la plupart des Pays africains ont très tôt compris que toute action de développement, elle-même sous-tendue par les devises que générait l'effort d'exportation, se devait d'être précédée, accompagnée et suivie par l'action de recherche.

A côté des institutions de recherche héritées de la colonisation, dont le caractère agronomique et minier était prononcé, se sont constitués, dans les différents Etats, d'autres centres,

nationaux cette fois, et surtout des universités. C'est au niveau de celles-ci que devrait être assurée la formation des premières générations de chercheurs africains.

Au cours donc de la décennie 1960-70, les responsables des pays africains, en raison des sollicitations nombreuses qui étaient les leurs, ont laissé en gestion auprès des structures métropolitaines leur héritage. Tout allait donc comme par le passé, avec dans certains cas, l'élaboration de textes et règlements destinés à organiser la recherche scientifique.

Dix années après, les premiers africains formés dans et par l'université d'Occident accédaient à la responsabilité de la gestion de leur recherche scientifique. La décennie 1970-80, fut en réalité, celle des réformes.

Au niveau de maints gouvernements, une attention particulière fut accordée au secteur, qui s'identifia en un département autonome, chargé de concevoir, de coordonner, de mettre en oeuvre et d'évaluer les activités nationales de recherche scientifique et technique. Les pays africains bénéficiaient déjà, dans l'effort de restructuration de leur appareil national de recherche, de l'aide et de l'assistance des anciennes métropoles.

Mais cette recherche scientifique africaine naissante, portait trop de stigmates imputables à son histoire récente:

- elle ne possédait pas les hommes, en qualité et en nombre, pour véritablement s'orienter et se réaliser;

- elle n'avait pas les moyens financiers pour se doter d'infrastructures scientifiques et techniques indispensables pour la mise en oeuvre de ses programmes de recherches;

- elle s'accrochait difficilement aux circuits mondiaux de l'information scientifique et technique.

De plus, les profils de formation étaient pensés et réalisés en fonction d'objectifs qui ne correspondaient pas toujours à ceux dont pouvait et devait tirer bénéfice tout Pays en voie de développement.

L'impératif pour les Pays africains était, dans le schéma colonial d'exploitation des ressources naturelles et des matières premières, d'assurer l'accroissement de la production d'exportation, celle-ci du reste étant inscrite dans une sorte de division internationale du travail. Il s'avérait aussi normal de voir la recherche cacaoyère ou caféière, se développer

en Côte d'Ivoire et au Ghana, que la recherche arachidière et agropastorale au Senegal et au Tchad, et la recherche cotonnière au Soudan ou en Egypte!

Dès le départ donc, au moment de la prise en main par les africains de leur recherche scientifique, tout obligeait à la spécialisation des dispositifs nationaux de recherche, dont le support, tant en hommes qu'en moyens financiers et matériels, était hors d'Afrique, dans les anciennes métropoles.

La décennie 1970-80 fut celle de la prise de conscience du caractère extraverti de la recherche scientifique africaine. En effet, la plupart des programmes de recherche étaient conçus ailleurs pour le continent africain; ces programmes étaient servis par une forte majorité d'hommes et de femmes, venus d'ailleurs; les programmes étaient financés en grande partie par l'extérieur; et les rares africains qui s'aventuraient dans le monde de la recherche, formés dans des environnements étrangers à l'Afrique, n'ayant de surcroît pas sur place, les moyens de travail, perdaient en imagination, en créativité pour s'installer dans ce qui était le cours imprimé à la recherche. Ces africains, aux compétences forgées pour servir des économies élaborées, étaient trop souvent, parce qu'en déphasage quasi total avec leur milieu, des sortes d'exilés intérieurs.

C'est alors qu'une pratique s'est installée, qui veut depuis qu'en Afrique les chercheurs soient en permanence en stages de recyclage et de perfectionnement, hors d'Afrique.

Face à cette situation et au regard surtout des impératifs nouveaux du développement, impératifs ayant trait à l'éducation, à la santé et l'hygiène, à l'habitat et la démographie, à l'agriculture et l'alimentation, à la conservation et à la gestion des écosystèmes, à l'exploitation rationnelle des ressources naturelles, au commerce et à l'industrie, la recherche scientifique africaine s'est vue interpellée.

Les mêmes préoccupations hantaient l'esprit des responsables et des chercheurs africains, à savoir que «malgré les efforts passés et présents, la plupart des Etats africains ne disposent pas d'une capacité scientifique et technique nationale suffisante et continuent, par conséquent, de dépendre du personnel technique étranger pour l'exécution de leurs activités scientifiques et technologiques».

Le Plan d'action de Lagos

C'est alors que 50 pays d'Afrique, réunis à Lagos en 1980, ont élaboré ce qui aujourd'hui correspond à une véritable charte, le Plan d'Action de Lagos.

Le Plan d'action de Lagos consigne des réflexions et des propositions découlant des constatations que nous venons de faire.

Il met en exergue notamment:

- «la persistance de l'ancien ordre économique international et de ses incidences dans le domaine de la technologie;

- l'inefficacité des mécanismes nationaux existants, lorsqu'il s'agit de favoriser le développement de la technologie endogène;

- l'insuffisance de l'enseignement et des programmes d'enseignement scientifique en matière de formation de personnel dans les secteurs essentiels du développement et l'insuffisance des moyens matériels de formation de ce personnel;

- la structure des relations entre le secteur de la recherche/développement et celui de la production nationale (en particulier, la persistance de la faveur accordée à la recherche d'intérêt général et l'acquisition des connaissances dans les domaines non essentiels);

- l'absence de mécanisme de réglementation des transferts de technologie».

La gestion de cet héritage ne s'est pas réalisée sans l'apparition de contraintes nouvelles parmi lesquelles il conviendrait de citer:

- la mise en place d'un véritable statut du chercheur africain;

- l'état de réceptivité des mentalités, ainsi que la faiblesse de ce que j'appelle l'imprégnation scientifique du milieu.

Malgré tout, chacun convenait de ce que le renforcement des activités de recherche scientifique pouvait, seul, assurer à nos pays leur développement économique social et culturel.

Le Plan de Lagos, qui dressait un bilan, s'est voulu aussi constructif en proposant:

- que soient mises en valeur les ressources humaines pour la science et la technologie;

- que se développent des infrastructures pour une base scientifique et technologique;

- que soit mise au point, améliorée et renforcée la capacité de production locale;

– qu'une attention particulière soit accordée au développement rural;

– que soient réunis tous les facteurs scientifiques et techniques susceptibles d'activer le secteur du développement, et dynamiser l'agriculture en vue de gagner la bataille de l'autosuffisance alimentaire.

Le Plan de Lagos insiste en effet et surtout sur la nécessaire organisation, au niveau de chacun des pays, des activités de recherche scientifique et technique, pour l'accès à une capacité nationale d'intervention. Il y est en effet recommandé et je cite: «Pour que la science et la technologie jouent un rôle efficace dans le développement national, elles doivent être utilisées dans un cadre national et d'une manière coordonnée avec les autres secteurs de l'économie».

La recherche scientifique pensée, conçue pour répondre aux réelles préoccupations des populations d'Afrique, servie d'abord par des nationaux formés dans des centres de recherche érigés sur le continent avec, bien entendu, l'ouverture indispensable sur la communauté scientifique internationale, telle fut l'ambition des signataires du Plan de Lagos. Et, au centre de la réflexion, a été placé l'homme, l'africain compétent. Il s'agissait donc d'accorder à l'enseignement scientifique et technique une place privilégiée dans les systèmes d'éducation et de formation. L'Afrique, au travers du Plan de Lagos, affirmait que seul ce type d'enseignement, adapté au milieu africain, générerait des activités qui seraient sources de progrès et pourraient être les instruments et les secteurs du développement véritable.

Parce que l'enseignement scientifique et technique, tel que voulu par les africains, doit permettre:

– de former des cadres compétents, solidement armés de science et de technique;

– d'assurer à ces hommes la capacité d'initier, puis de conduire des actions de recherches pertinentes;

– d'identifier chaque fois les préoccupations réelles des populations en matière d'alimentation, de santé, d'habitat, de transport, de communication et d'asseoir des stratégies pour y faire face;

– de formuler des solutions aux nombreux problèmes de développement, en tenant compte de l'environnement socio-culturel.

La formation de l'homme africain comme fondement du progrès

Les Pays africains affirmaient une conviction, celle qu'ils doivent: «fonder leur propre avenir sur la seule base qui paraisse irréfutable et rationnelle, c'est-à-dire la formation de l'homme africain. Ce qui implique naturellement qu'ils produisent leurs propres ingénieurs, leurs savants, leurs médecins, leurs professeurs, leurs techniciens. Mais ils doivent les former en s'ouvrant à l'apport d'autres continents».

Le constat conduisait à des réorientations tenant compte des besoins et de la capacité de choix et de décision des africains. La maîtrise de la science et de la technique est inséparable du destin des hommes; c'est elle qui conditionne tout épanouissement et tout progrès socio-économique et culturel des hommes. L'utilisation intelligente et rationnelle de la science et de la technique doit servir à identifier les problèmes qui se posent à la société des hommes, à analyser ces problèmes et à leur trouver des solutions.

La science et la technique doivent prendre en compte la culture des hommes qu'elles sont censées servir. Elles doivent s'accorder avec leur mode de vie et contribuer à leur épanouissement.

C'est pourquoi en Afrique la recherche scientifique a voulu, au cours de la décennie 1970-80 et à partir du Plan de Lagos, s'imposer des activités prospectives devant déboucher sur des résultats concrets qui doivent être des réponses aux problèmes que se posent les populations africaines, principalement celles des campagnes sur lesquelles reposent les contraintes majeures du développement. C'est pourquoi une utilisation réaliste a voulu être faite du potentiel scientifique et technique au service d'un développement homogène, dont la finalité est d'estomper, dans des délais raisonnables, les disparités régionales.

Vivre la vie scientifique et technologique de notre époque constitue, à notre sens, un droit fondamental nouveau de l'être humain. Cela suppose que tous les hommes puissent avoir accès aux connaissances, qu'il leur soit donné de maîtriser ces connaissances, de suivre leur évolution, de les adapter pour résoudre leurs problèmes spécifiques.

La science et la technique doivent

être partagées. Aussi, sommes-nous résolument partisans de l'utilisation de toutes les technologies nouvelles, maîtrisées par les nationaux, pour atteindre les objectifs que nous nous fixons dans le cadre du développement de nos pays.

Mais un rapide regard jeté sur le continent africain instruit sur le caractère parcellaire des dispositifs de recherche scientifique et technique. Ceux-ci ont de particulier, dans bien des cas, qu'ils sont demeurés organisés autour de centres, généralement situés en dehors de l'Afrique. Nos dispositifs constituent hélas, des périphéries du système. Les efforts déployés pour favoriser l'émergence de structures et institutions nationales, régionales ou continentales de recherche scientifique et technique, reconnaissons-le, sont demeurés, en-deça de ce qu'il était permis d'espérer. Les raisons de cet état de chose sont multiples et diverses. Confrontés qu'ils sont aux problèmes démographique, alimentaire, de santé, d'habitat, peu de moyens restaient pour être consacrés à la recherche scientifique et technique. Mais le poids de l'héritage était là, non négligeable, qui ne permettait pas d'aller à l'essentiel.

A côté des instruments privilégiés et spécialisés qu'offrait la coopération occidentale, les universités africaines, véritables viviers de la recherche scientifique et technique, demeuraient totalement en dehors du processus et du mouvement. D'ailleurs, les élites formés l'étaient sur la base de profils inadaptes à l'environnement, disons, au milieu africain.

Les centres et les institutions de recherche africains

Certes et avant 1980, ça et là, en Afrique et principalement dans les anciennes colonies anglaises, ont été édifiés des centres de recherches, véritables pôles d'excellence de la recherche scientifique et technique:

– l'Institut International pour l'Agronomie Tropicale (IITA) à Ibadan (Nigeria);

– le Centre International pour la Physiologie et l'Ecologie des Insectes (CIPE), à Nairobi (Kenya);

– l'Association pour le Développement de la Riziculture en Afrique de l'Ouest (ADRAO), à Monrovia (Liberia);

– le Réseau Africain d'Institutions Scientifiques et Technologiques (RAISI), basé à Nairobi;

– l'Association Scientifique de

l'Afrique de l'Ouest (ASOA) à Accra (Ghana), avec son journal édité à Lagos (Nigeria);

- la dernière née, l'Académie Africaine des Sciences, basée à Nairobi.

Le fonctionnement de ces centres internationaux a été impeccable, dès lors qu'il s'est agi de s'acquitter de missions et d'exécution des programmes conçus par des conseils d'administration ou des comités scientifiques basés hors d'Afrique.

L'Afrique, avec le Plan de Lagos, s'est dotée d'institutions régionales voulues performantes, dont les axes d'action étaient tracés par les africains eux-mêmes. Citons pour mémoire:

- le Centre Régional Africain de Technologie de Dakar (Senegal);

- le Centre Régional Africain de Conception et de Fabrication Industrielles d'Ibadan (Nigeria);

- l'Institut Supérieur Africain de Formation et de recherches techniques de Nairobi;

- l'Organisation Africaine de la Protection Intellectuelle de Yaoundé (Cameroun);

- le Centre de mise en valeur des ressources minérales d'Afrique de l'Est de Dodoma (Tanzanie);

- le Conseil Africain de Télé-détection et les Centres qui en dépendent, basés à Ouagadougou (Burkina Faso), le Caire (Egypte), Kinshasa (Zaire); Ile Ifé (Nigeria) et Nairobi (Kenya);

- le Centre Régional de Formation aux techniques des levées aériennes d'Ile Ifé et de Nairobi;

- le Centre Régional de Services Spécialisés dans les levées et les Centres de Nairobi;

- le Centre Régional de l'Energie Solaire de Bamako (Mali).

Il est à constater que peu de pays francophones émergent de cette liste.

Quoi qu'il en soit, l'expérience vécue de ces dix dernières années indique des difficultés, beaucoup de difficultés pour le fonctionnement de ces centres. Il ne s'agit point de problème de compétences et d'hommes, à vrai dire. Il s'agit de moyens financiers limités et de dépendance vis-à-vis de l'extérieur.

Certes, et après 1980, se sont organisés des échanges bilatéraux et multilatéraux Nord-Sud extrêmement fructueux. De nombreux organismes nationaux et internationaux du Nord se sont pressés et se pressent aux portes de l'Afrique pour l'aider à se développer.

Mais la philosophie de l'action, à bien des égards, reste inchangée depuis 30 ans.

Bientôt 30 ans, après nos indépendances, chaque projet nouveau de recherche scientifique et technique comporte un volet formation qui dans son principe se comprend mais, dans son exécution, devait conduire à se poser des questions suivantes:

- Pourquoi n'est-il pas possible de former des hommes, sur place, en Afrique, par la recherche? Des universités et des grandes écoles existent, des instituts de recherche aussi?

- Pourquoi, dans l'action d'aide et d'assistance, n'équipe-t-on pas ces institutions pour conduire sur place les programmes de recherche intéressants, certes, nos zones intertropicales, mais intéressants surtout et au premier chef, les populations qui y vivent?

- Pourquoi la somme des connaissances amassées des décennies durant dans nos pays, sur tous les sujets, sont-elles en mal d'Afrique, expatriées vers des centres sous-sets, en occident, où fleurissent les recherches en zones tropicales?

- Pourquoi lustrer des images de marque, des labels de certains organismes spécialisés sur l'Afrique, en renforçant leurs moyens et leur potentiel humain, alors que le théâtre de leur opération se situe en Afrique, théâtre qui pourrait être pratiqué par d'autres organismes et surtout l'université africaine, en synergie?

- Pourquoi, trente ans après les indépendances et malgré l'effort fait par nos Pays dans le domaine de la formation, les spécialistes dans tous les secteurs de la Recherche Scientifique sont et viennent d'ailleurs?

Les défis du futur

Aujourd'hui, l'Afrique a faim de science et de technique, l'Afrique a faim de connaître. Il faut qu'on l'aide à former des hommes opérationnels, qu'on l'aide à honorer ses besoins. Ceux-ci sont énotmes et représentent de véritables défis. Ils ont noms:

- accroissement de la productivité des cultures vivrières et industrielles;

- conservation et transformation des denrées alimentaires;

- valorisation des déchets animaux et végétaux;

- maîtrise des systèmes de production;

- gestion de l'eau;

- mise en place d'infrastructures industrielles adaptées;

- sauvegarde de la diversité des ressources génétiques animales et végétales.

La coopération vraie peut s'inscrire dans ce cadre. Elle doit, en conduisant le partenaire à être en état de coopérer, être aussi en mesure de relever tous ces défis.

L'évolution des relations Nord-Sud, dans le domaine de la recherche scientifique, est passée des formes les plus primaires de la colonisation (implantations de succursales d'établissements scientifiques et techniques, ombilicalement liées aux maisons-mères du Nord), jusqu'à l'affirmation des souverainetés, par la création de centres nationaux de recherches plus ou moins autonomes. Les étapes de cette évolution ont d'abord été l'aide et l'assistance, puis sont devenues aide et assistance. Elles rêvent toujours de devenir coopération.

En définitive, deux axes d'action nous paraissent fondamentaux pour réussir les conditions d'un développement authentiquement africain de la recherche et de la technologie.

Le premier est relatif à l'accentuation de l'effort de formation pour et par la recherche dans nos universités et nos grandes écoles, de même que dans nos Instituts de recherche. C'est dans et au bout de cet effort que nous nous assurerons la maîtrise de nos choix scientifiques et technologiques, puisqu'ils feront pièce avec notre culture.

Cette maîtrise devra s'exercer dans:

- la *conception de programmes* de recherches collés aux préoccupations réelles du développement du continent;

- la *mise en oeuvre de ces programmes* servis par une masse critique opérationnelle de chercheurs et de techniciens africains;

- l'*évaluation des programmes* et la recherche permanente de toujours plus de technicité;

- le *financement des programmes* en érigeant la recherche scientifique en priorité majeure du développement et en lui affectant les ressources adéquates pour son explosion.

L'Afrique ne se détournera bien sûr pas des circuits traditionnels de coopération scientifique et technique. Mais elle aura à mettre un accent particulier sur les échanges horizontaux, c'est-à-dire sous régionaux et régionaux.

L'Afrique existera par la recherche

scientifique. C'est seulement alors qu'elle pourra véritablement coopérer.

Dans le développement de sa recherche scientifique l'Afrique, comme le prédisait déjà en 1945 le Président Félix Houphouët-Boigny,

«sera, avec son grand humanisme, le Continent de réconciliation des peuples».

Les immenses richesses que renferment le sol et le sous-sol africain ne demandent qu'à être exploitées et

transformées rationnellement, disons scientifiquement.

L'Afrique reste, sans doute aucun, le continent de l'avenir, un avenir que nous saurons construire en faisant, et bien, de la recherche scientifique.

sintesi

Le condizioni per lo sviluppo scientifico e tecnologico in Africa

Circa sessant'anni fa, prima dell'indipendenza, i Paesi africani cominciarono a pensare di promuovere una propria ricerca scientifica.

L'Africa era ricca di materie prime, ma la produzione aveva bisogno di un supporto tecnico locale perché i singoli Paesi si emancipassero dal ruolo di semplici colonie, fornitrici di materiali destinati ad arricchire altri Stati.

Così, accanto alle istituzioni ereditate dalla colonizzazione, sono stati costruiti centri, ed atenei nei quali si

provvedeva alla formazione dei primi ricercatori africani; le difficoltà, tuttavia, erano enormi per la mancanza di fondi e di strutture adeguate.

Coscienti di questa situazione, nel 1980 cinquanta Paesi hanno elaborato il Piano d'Azione di Lagos, che può essere considerato una vera e propria Carta. In essa sono analizzati tutti i problemi che affliggono il Continente africano e vengono date delle indicazioni per risolverli.

La formazione dell'uomo africano

è il punto di partenza per il progresso delle nazioni che compongono il Continente; tale formazione deve essere adeguata alle esigenze locali pur avvalendosi del contributo dei paesi più avanzati.

La ricerca scientifica deve mirare alla promozione umana non solo da un punto di vista meramente economico, ma anche socioculturale, determinando così uno sviluppo equilibrato e non l'accentuazione delle disparità regionali.

abstract

A short survey on the scientific and technological development of Africa

60 years ago, before their independence, the African Countries realized the importance of having a scientific research of their own.

Africa was rich of raw materials; however, the production needed a local technical support, otherwise its Countries would have remained colonies depending from other nations and contributing to their enrichment.

Along with the facilities inherited from the colonial times new centers and

universities were set up in order to train the first African researchers. However, financial funds were scanty and adequate facilities were few. Well aware of this situation, 50 African Countries framed the Lagos Action Plan in 1980. The Lagos Action Plan is a charter, analysing the problems of the African Continent and making proposals for their solution.

The development of the potentialities of the African man is the starting-

point for the promotion of the African Countries. This development should meet local needs by using the technologies offered by the industrialized Countries.

The scientific research should aim at the human promotion not only from a merely economic, but also from a social and cultural standpoint, thus contributing to a well-balanced development of the African continent without worsening regional differences.



CEE / Approvazione della direttiva per un sistema generale di riconoscimento dei diplomi di istruzione superiore per l'esercizio di professioni regolamentate

Un nuovo tassello sta per arricchire il mosaico che con lavoro paziente porterà all'auspicato completamento, entro il 1992, di quel mercato interno chiaramente delineato già trent'anni or sono nei Trattati istitutivi della Comunità Economica Europea.

Il 22 giugno i ministri per il Coordinamento delle politiche comunitarie dei 12 Paesi membri, riuniti in sede di Consiglio, hanno definitivamente approvato la direttiva per un sistema generale di riconoscimento dei diplomi di istruzione superiore per l'esercizio di professioni regolamentate, il cui testo è stato successivamente trasmesso al Parlamento Europeo nel quadro della procedura di cooperazione tra i due organi comunitari prevista dall'art. 149 dei Trattati.

Si tratta di un provvedimento che — scaturito dalle posizioni politiche espresse nei Consigli Europei di Fontainebleau (1984) e di Milano (1985), intese a facilitare il diritto di stabilimento comunitario — evidenzia chiaramente come una politica comune in ambito CEE in tema di formazione professionale sia di capitale importanza per contribuire alla realizzazione della libera circolazione ed al miglioramento delle condizioni di lavoro e di vita, consentendo ad ogni «cittadino» di esercitare una attività professionale

in uno Stato membro diverso da quello nel quale ha acquisito le proprie competenze professionali.

La direttiva approvata ribalta completamente l'ottica sinora seguita in occasione delle specifiche direttive settoriali già adottate per medici (1975), infermieri (1979), odontoiatri (1980), veterinari (1980), ostetriche (1983), farmacisti (1987), che consisteva nella preventiva armonizzazione dei curricula formativi. Questa, invece, introduce l'elemento «fiducia reciproca» tra Stati in merito alla formazione impartita al «prodotto finito», prevedendo un meccanismo di compensazione sotto forma di tirocinio professionale da compiersi nello Stato ospitante, o di prova attitudinale nei casi in cui si riscontrino differenze strutturali notevoli tra i cicli di formazione, sia per la durata dei corsi che per le profonde diversità riscontrate nelle discipline oggetto degli studi.

In linea di principio, a meno che lo Stato ospite, facendo ricorso ad una procedura piuttosto macchinosa che richiede il consenso della Commissione CEE, non si riservi libertà di scelta, l'opzione tra i due meccanismi è lasciata al professionista migrante. Sol tanto nella fattispecie della professione forense, per il cui esercizio è fortemente rilevante la conoscenza degli ordinamenti giuridici nazionali, lo Stato membro ospitante può richiedere sia il tirocinio che la prova attitudinale.

È certo che lo sviluppo della cooperazione industriale e tecnologica, così come la realizzazione del mercato comune dei servizi finanziari (peraltro facilitata anch'essa da un provvedimento

to comunitario che precede di soli 10 giorni l'approvazione della direttiva sul riconoscimento dei diplomi), indirizzeranno progressivamente i datori di lavoro verso una internazionalizzazione nel reclutamento.

L'impostazione tradizionale che era stata finora seguita prevedeva, per dare alle professioni una dimensione europea, l'instaurazione di condizioni armonizzate; la nuova impostazione orizzontale ha il diverso scopo di rispondere più rapidamente alle esigenze immediate di libera circolazione di tutti coloro i quali sono muniti di un diploma di istruzione superiore che sancisca una formazione di almeno tre anni.

L'esistenza di una unità culturale europea nonostante la grande diversità delle tradizioni nazionali trova una delle sue espressioni più significative nelle istituzioni di istruzione superiore, istituzioni comuni a tutti i Paesi membri e strumento di trasmissione delle conoscenze.

D'altra parte, tenuto conto che la naturale evoluzione delle professioni verso una organizzazione giuridica sempre più minuziosa si è realizzata nel XIX e XX secolo nel quadro degli stati-nazione, le professioni hanno finito spesso con il risultare separate tra loro e isolate all'interno di ciascun Paese nonostante l'esistenza di una entità culturale comune dalla quale ciascuna continua ad attingere, con il risultato che gli Stati membri, per garantire la qualità di determinate prestazioni fornite sul proprio territorio, hanno subordinato l'esercizio delle professioni in questione a determinate qualifiche, riferendosi ai diplomi rilasciati dal loro sistema nazionale di istruzione, senza tener conto delle qualifiche acquisite in un altro Stato membro e senza valutare se queste corrispondessero agli ordinamenti nazionali.

La direttiva recentemente approvata non apporta modifiche ai sistemi nazionali di formazione, rimandando a periodi più propizi l'annosa e spinosa questione dell'equivalenza accademica dei diplomi (anche se importanti passi in tale direzione sono stati già compiuti con i Programmi interuniversitari integrati ERASMUS), ma rappresenta una tappa decisiva della politica europea mirante alla progressiva abolizione delle frontiere, per la realizzazione di una effettiva «Europa dei cittadini».



Europa-PVS: nuovi orizzonti per la solidarietà internazionale

Circa duecento rettori, docenti ed esperti provenienti da tutto il mondo hanno dato vita, dal 16 al 19 maggio, al 2° Colloquio internazionale sulla cooperazione universitaria con i Paesi in via di sviluppo, organizzato dall'Istituto per la Cooperazione Universitaria e dall'Università degli Studi di Bari, e svoltosi in questa città.

A tre anni dall'incontro di Trieste, i protagonisti della cooperazione universitaria allo sviluppo sono tornati a discutere e a confrontarsi sugli strumenti, le prospettive e sulle motivazioni di una attività che assume sempre più una rilevanza centrale nella lotta al sottosviluppo. Da sempre attenta ai temi della cooperazione universitaria internazionale e della cooperazione universitaria dello sviluppo, Universitas pubblica una selezione dei documenti finali del Colloquio, che troveranno comunque adeguata diffusione nel prossimo futuro attraverso la pubblicazione degli Atti.

Come a Trieste, il punto di partenza del dibattito sulla cooperazione è scaturito da una ricerca svolta dall'ICU con il contributo del Ministero degli affari esteri; mentre a Trieste è stato illustrato il panorama della cooperazione universitaria italiana con i PVS (vedi Universitas n. 18), a Bari sono stati presentati i risultati di una ricerca che ha analizzato caratteristiche e tendenze della cooperazione delle università dei Paesi della CEE e di alcuni altri paesi (vedi «L'angolo delle ricerche» in questo numero della rivista).

Nel Colloquio erano rappresentate 56 università italiane ed estere, con un significativo incremento di partecipazione rispetto a Trieste, in particolare per quanto riguarda la presenza dei partner della cooperazione italiana nei PVS. I paesi esteri rappresentati erano 25, di cui 16 PVS; erano infine presenti i delegati delle maggiori organizzazioni internazionali operanti in Europa nel campo della cooperazione universitaria. La seduta inaugurale ha visto intervenire il Rettore dell'Università di Bari, prof.

Attilio Alto, ed il Presidente dell'ICU, prof. Raffaello Cortesini, ed è stata centrata sulle relazioni di rettori di università sia dell'Europa che di Paesi in Via di Sviluppo; tra questi, il prof. Gian Tommaso Scarascia Mugnozza, Rettore dell'Università della Tuscia e presidente della Conferenza Permanente dei Rettori italiani, e il prof. Carmine Romanzi, Presidente della Conferenza Permanente dei Rettori europei.

Successivamente sono stati presentati i risultati della ricerca «La cooperazione universitaria con i PVS. Esperienze in Europa»; infine si sono avvicendati esponenti di vari organismi nazionali ed internazionali che operano nel settore, per fornire un contributo di testimonianze e riflessioni sugli aspetti più rilevanti della loro attività.

Nei giorni successivi, dopo l'intervento di Gilberto Bonalumi, Sottosegretario di Stato degli Affari Esteri, e del responsabile della Divisione Risorse Umane della Commissione delle Comunità Europee, Amat Armengol, i principali problemi della cooperazione universitaria allo sviluppo italiano ed internazionale sono stati discussi nel corso dei forum per aree geografiche e dei gruppi di lavoro.

Le indicazioni di principio emerse nel Colloquio hanno trovato spazio nella mozione conclusiva che apre interessanti prospettive sul futuro della cooperazione allo sviluppo, a condizione che siano sempre i criteri di solidarietà internazionale ad ispirare quella che è stata definita «la questione sociale per eccellenza». Strategico è in questo senso il ruolo dell'università, ha ribadito, a chiusura del Colloquio e a nome del ministro Galloni, il Direttore generale dell'istruzione universitaria, Domenico Fazio.

In occasione del Colloquio, inoltre, nell'ambito della campagna di sensibilizzazione dell'opinione pubblica europea ai problemi dello sviluppo, l'ICU ha presentato — in collaborazione con la Commissione delle Comunità Europee — uno stand su attività e programmi della CEE a favore dei PVS.



Le conclusioni dei gruppi di lavoro

Non è agevole rendere conto in un tempo limitato dei risultati di tre giornate di lavoro intenso su un argomento complesso come la cooperazione universitaria con i Paesi in via di sviluppo. Si tratta di un argomento talmente complesso da richiedere di definire preliminarmente cosa si intende oggi per università, cos'è la cooperazione e cos'è lo sviluppo, per poter mettere poi insieme queste tre parole ed affrontare il tema che abbiamo dibattuto in questi giorni.

1. L'università e la cooperazione allo sviluppo

1.1. Cooperazione universitaria e cooperazione allo sviluppo

Quello della cooperazione non è affatto un problema scontato. La politica della cooperazione allo sviluppo è oggi più che mai oggetto di dibattiti e controversie a livello internazionale. Non è più chiaro se si debba offrire aiuto, come, perché e a chi dare aiuto. Dopo un periodo di maturazione su questo tema, sembra quasi che si stia avviando, a livello europeo e mondiale, una sorta di delegittimazione della cooperazione, che si propone da più parti di trasferire ad agenzie, valutandone l'aspetto di interazione economica più che quello di crescita umana comune.

Anche se non spettava a noi approfondire in questa

sede tale analisi, è tuttavia necessario partire da questa osservazione per fare una constatazione che subito ci porta nel vivo dei nostri problemi: se il quadro della cooperazione internazionale con i Paesi in via di sviluppo è complesso, e potrebbe portare a considerazioni non ottimistiche, il quadro della cooperazione universitaria con i PVS è invece in pieno sviluppo.

Dal tempo del Colloquio di Trieste ad oggi anche a livello italiano c'è stata indubbiamente una maturazione, della quale tutti coloro che erano a Trieste hanno potuto rendersi chiaramente conto: allora si trattava di fare il punto di una situazione sostanzialmente nuova, oggi sono in corso o in progetto una miriade di attività concrete.

A cosa è dovuto il fatto che la cooperazione universitaria con i PVS faccia premio alla cooperazione allo sviluppo? Se si sintetizzano le discussioni svolte, queste giornate hanno mostrato che, al di là dei tentativi di schematizzazione, l'università funziona nell'ambito della cooperazione allo sviluppo proprio in quanto è una struttura molto flessibile ed adattabile, che da quando è nata si è modificata continuamente in funzione delle esigenze dei periodi storici nei quali ha dovuto vivere; essa ha saputo e sa adattarsi rapidamente anche alle necessità della cooperazione.

1.2. I modelli di cooperazione universitaria

Le università svolgono tradizionalmente attività comune di libera collaborazione scientifica, mentre il modello della cooperazione universitaria allo sviluppo de-

finito dalle nostre leggi prevede piuttosto attività inquadrate nell'ambito più vasto della politica estera del paese.

Potrebbe sembrare che ci sia contrapposizione tra queste due attività; in realtà si definisce invece uno spettro molto ampio di azioni possibili, che vanno dalla collaborazione universitaria «pura» alla cooperazione universitaria intesa come parte della politica globale di cooperazione allo sviluppo del nostro paese. L'università si adegua infatti alle differenti necessità: dove è necessario inserirsi in un contesto più ampio e sinergico di attività di cooperazione, programmate a livello di ministero competente, gli universitari si rendono disponibili come operatori e come programmatori a tutti i livelli; dove invece non esiste un quadro complessivo di riferimento, gli universitari possono realizzare un insieme di iniziative di complessità crescente, a partire dal rapporto interpersonale.

Nei lavori di gruppo le differenti possibilità esistenti sono state evocate e a volte auspicate; il risultato della riflessione condotta è però difficile, e forse non è opportuno cercare di identificare quale debba essere «il modello». La nostra prima conclusione è dunque ottimistica e afferma che la forza della cooperazione universitaria sta probabilmente proprio nel fatto che essa non può essere riportata ad una uniformità di modelli precostituiti, anche se non si deve rinunciare a cercare una certa omogeneità di comportamenti e di azioni.

1.3. *L'università e gli altri agenti della cooperazione allo sviluppo*

I rapporti tra l'università e gli universitari interessati alle attività di cooperazione e le istituzioni governative o le amministrazioni centrali sono molto spesso complessi, anche perché normalmente si deve interagire con vari enti.

Si è molto discusso, nei gruppi di lavoro, se questi rapporti debbano essere realizzati sulla base di relazioni dirette tra le università interessate, oppure se ci si debba orientare sulla base dei modelli evidenziati come prevalenti nella cooperazione universitaria europea (analizzati nell'indagine presentata dall'ICU).

Si è discusso inoltre se prevedere eventuali forme di intermediazione da parte di agenti non universitari e non ministeriali; tale intermediazione è stata più volte evocata senza riuscire però a definire chiaramente le finalità e/o le linee operative: potrebbe trattarsi di un'agenzia, di uffici ministeriali o di un'iniziativa autonoma delle Conferenze dei Rettori, ma tutte queste ipotesi dovrebbero essere ulteriormente analizzate.

Si sono evidenziate difficoltà nel livello programmatico (anche finanziario) degli interventi, in relazione ad una elasticità che è necessaria per la cooperazione ma che a volte male si accorda con una certa rigidità delle strutture amministrative ministeriali; altre difficoltà potranno prospettarsi se la cooperazione universitaria dovesse trovare fonti di finanziamento multiple, cioè non provenienti più da una sola fonte, per un determinato progetto, in conseguenza delle difficoltà di trasferire o di utilizzare fondi di varie provenienze per un unico progetto. L'ipotesi di organismi di collegamento, di organismi operativi, di agenzie, è stata fatta soprattutto in riferimento ai problemi descritti.

2. Motivazioni e soggetti della cooperazione universitaria allo sviluppo

2.1. *Le università agenti e strumenti di dialogo*

Al primo gruppo era demandato il compito di identificare gli agenti e approfondire le motivazioni della cooperazione universitaria allo sviluppo.

In realtà, i due agenti principali sono stati identificati — attraverso l'indagine dell'ICU — nell'Università (e negli universitari) e nelle amministrazioni. Accanto ad essi si evidenziano però anche due agenti secondari, cioè le organizzazioni non governative ed altri agenti intermedi tra l'Università, i ministeri e gli enti governativi.

L'approfondita riflessione del gruppo ha portato tuttavia a rilevare che questi «soggetti» sono in realtà soprattutto degli «strumenti» della cooperazione universitaria: si è rilevato infatti che i veri agenti della cooperazione universitaria sono i popoli — ed in particolare gli universitari — che interagiscono fra loro. Università, ministeri, organizzazioni non governative e agenzie sono piuttosto delle aggregazioni strumentali, che si costituiscono per realizzare lo scopo definito dagli agenti principali, cioè l'interazione tra due comunità umane.

Si è evidenziato chiaramente che i rapporti reciproci degli agenti principali (le comunità universitarie) e di questi con i soggetti operativi (nel senso sopra definito) possono rivelarsi in alcuni casi difficili per ragioni oggettive. Occorre quindi un ulteriore sforzo di riflessione in questo campo, con la consapevolezza che non è probabilmente possibile trovare soluzioni univoche per situazioni diverse fra loro e, per loro stessa natura, non uniformabili ad un unico principio.

L'obiettivo di garantire il massimo di operatività alla cooperazione, dunque, richiede oggi non tanto di uniformare, quanto piuttosto di offrire una pluralità di soluzioni operative, in modo da permettere le migliori possibilità di raggiungere lo scopo che si vuole ottenere.

2.2. *Le motivazioni*

L'analisi delle motivazioni che sostengono l'impegno degli operatori universitari nella cooperazione è stata molto approfondita ed ha impegnato la maggior parte dei lavori del gruppo.

Quello delle motivazioni è un discorso complesso, come è testimoniato dalle stesse conclusioni della ricerca svolta dall'ICU, che hanno mostrato come, in alcuni ambienti universitari europei, la riflessione critica su questo fondamentale aspetto sia insufficiente e, a volte, non priva di ambiguità.

È stato osservato che un aspetto imprescindibile della motivazione è il livello del coinvolgimento personale; le motivazioni soggettive possono essere di vario genere e non devono essere viste necessariamente come fattori negativi, purché ci sia sempre il minimo comune denominatore che deve distinguere ogni attività svolta nell'ambito della cooperazione, e cioè uno sforzo di solidarietà e di servizio. In quest'ambito, anche i fattori economici e di carriera possono essere visti come incentivi e non solo come espressione di una mentalità utilitaristica.

Ciò che in ogni caso deve risultare chiaro è che le attività di cooperazione — e di cooperazione universitaria in particolare — devono tendere a realizzare un rapporto

con i partner che ne rispetti la dignità, la cultura e l'identità. La cooperazione non è infatti «trasferire» contenuti o metodologie, quanto piuttosto creare le condizioni che permettono ai partner di formarsi per poter essi stessi guidare il loro autosviluppo. In questo modo viene possibile anche una maggiore consapevolezza delle loro reali necessità, in modo da poter avanzare motivate richieste in relazione ai loro bisogni.

Occorre quindi sviluppare una cooperazione centrata sui bisogni dei nostri partner e non su di noi; ciò richiede un notevole sforzo, sia per superare una mentalità tradizionale, sia per evitare di modellare gli interventi su una idea di università che è nostra, ma che non è necessariamente la stessa in tutti i paesi.

L'Università rappresenta infatti in ogni paese il luogo in cui si concentra il massimo delle possibilità di creazione e di trasmissione di cultura e di sapere del paese stesso. Bisogna però prendere atto che questo massimo è diseguale da paese a paese in relazione alle specifiche condizioni che ivi esistono; necessariamente, quindi, dove le risorse sono limitate, l'asse tende a spostarsi verso l'applicazione piuttosto che verso la creazione di cultura di base.

Questa analisi ci riporta alla riflessione iniziale per cui, quasi paradossalmente, fare cooperazione universitaria è fare cooperazione «tout court». Se infatti fare cooperazione è fondamentalmente aiutare altri uomini a formarsi in modo da guidare il proprio autosviluppo, l'università rappresenta la base di ogni autentica cooperazione, e non solo un settore di cooperazione. Ogni attività di cooperazione dovrebbe quindi essere accompagnata da una concreta interazione universitaria.

3. Obiettivi prioritari e meccanismi della cooperazione universitaria allo sviluppo

3.1. *Interdipendenza delle componenti dell'attività universitaria*

Il secondo gruppo, cui spettava un compito più operativo, è partito dalle risultanze del Colloquio di Trieste e ha analizzato i rapporti di interdipendenza tra le componenti principali dell'attività universitaria: ricerca, didattica e servizio, che il gruppo ha meglio definito come «operatività». I rappresentanti dei Paesi in via di sviluppo hanno sottolineato il fatto che, anche se alcuni ambienti accademici vedono queste tre componenti come separate, in realtà nella loro università questa distinzione non può essere ammessa: ricerca, didattica e operatività, cioè trasmissibilità dei risultati della ricerca e della didattica, devono sempre andare insieme.

3.2. *Formazione globale e rispetto delle culture locali*

È stata unanimemente rilevata la necessità di una cooperazione flessibile da adattare, caso per caso, alle culture locali e da cogestire con i partner. È stato osservato inoltre che, anche se la maggior parte delle forme di cooperazione porta un'impronta scientifica e tecnica, si deve operare ogni sforzo per sviluppare, almeno nella cooperazione universitaria, anche le componenti a carattere più prettamente culturale. In questo modo può svilupparsi

una vera cultura della cooperazione, affinché la formazione umana fondamentale (alla quale ci si è già riferiti) possa essere meglio valorizzata.

Un opportuno sviluppo della cooperazione anche nel campo delle scienze umane, dunque della formazione di base, ci può aiutare a non perdere di vista il maggior pericolo insito nella cooperazione scientifica e tecnica (che è più direttamente indirizzata ad un auspicabile incremento delle economie): il trasferimento nei PVS della nostra mentalità tecnologica e l'alterazione delle strutture culturali locali.

3.3. *Il follow-up della cooperazione*

È stato sottolineato che è necessario, quando si creano degli operatori locali, fare molta attenzione al fatto che un giorno il programma di cooperazione dovrà concludersi. Un intervento di reale cooperazione e non di semplice assistenza richiede necessariamente un aspetto di previsione sulla fase in cui il paese del Nord dovrà cessare il suo servizio e analizzare il follow-up.

Quello del follow-up è un aspetto molto complesso, uno dei più complessi, forse, della cooperazione universitaria: il controllo ex-post dei risultati, anche per la natura stessa della cooperazione universitaria, è indubbiamente più difficile di quanto non sia il controllo di altre attività di cooperazione più puntuali; non bisogna però rinunciare a questa necessità, in quanto è l'unica che può permettere di «mirare» meglio gli interventi successivi e di indirizzare il miglior utilizzo delle risorse.

4. Il ruolo e le priorità della ricerca nella cooperazione universitaria allo sviluppo

4.1. *La ricerca nelle università dei PVS*

È stata messa in particolare evidenza l'opportunità che la ricerca venga effettivamente considerata un'attività prioritaria: nelle situazioni in cui le università dei Paesi in via di sviluppo non hanno le tradizioni e i mezzi necessari, compito della nostra cooperazione deve essere promuovere questa attività inderogabile, valorizzando opportunamente ciò che esiste. Solo su questa base sarà possibile infatti l'autoformazione dei docenti, presupposto per una crescita capace di portare a conclusione al momento opportuno il programma di cooperazione.

Anche in relazione a questo tema è stata sottolineata la necessità che non si pratichi soltanto la ricerca tecnica e sperimentale, e sono state sviluppate considerazioni di estremo interesse sulle peculiarità di una ricerca sperimentale condotta in Paesi in via di sviluppo, nei quali la mentalità prevalente non è empirista e di logica deduttiva secondo i nostri modelli, e dove quindi a volte è necessario aiutare lo sviluppo di una mentalità scientifica adeguata.

4.2. *La cooperazione Sud-Sud e le reti internazionali di ricerca*

Così come nel Sud esistono università che non svolgono ricerca, vi sono anche in certi settori veri centri di eccellenza, o vi sono almeno i presupposti perché tali centri di eccellenza e di ricerca avanzata possano essere realizzati. Uno dei compiti delle università del Nord, sin-

golarmente o a livello consortile, può essere di favorire e stimolare la cooperazione Sud-Sud, o di favorire l'inserimento di università del sud nelle reti internazionali di ricerca su temi specialistici (che costituiscono oggi uno dei trend internazionali più evidenti): occorre fare però attenzione a che i paesi interessati non vengano inseriti in programmi che non trovino alcuna ricaduta locale (per esemplificare, il settore delle malattie tropicali o quello agronomico possono rappresentare per i Paesi in via di sviluppo campi di operazione particolarmente adatti).

5. Il contributo dei Forum

Appare complesso dare un rendiconto sintetico dei forum, che hanno analizzato le attività di cooperazione universitaria nelle aree geografiche nelle quali si ha, allo stato attuale, una maggiore presenza italiana.

Obiettivo generale delle discussioni nei forum era di evidenziare le specificità che la cooperazione deve assumere, negli obiettivi come nelle pratiche organizzative, in relazione a differenti contesti socio-economici e scientifici.

Ciò richiede uno sforzo di approfondimento e comprensione delle singole realtà locali che non può di certo esaurirsi in un'occasione come questa, ma che deve essere costantemente riproposto all'attenzione degli operatori della cooperazione allo sviluppo.

5.1. *Il bacino del Mediterraneo*

Per quello che riguarda il bacino del Mediterraneo, il forum ha analizzato in particolare le attività della Comunità delle università Mediterranee, che ha avuto come matrice la città di Bari; questa è una delle motivazioni per cui il Colloquio è ospitato da questa città ed è organizzato con una università che è sempre stata elemento propulsore di iniziative di cooperazione.

La cooperazione in quest'area presenta luci ed ombre; la cooperazione mediterranea è in un certo senso facilitata da una tradizionale interazione culturale: l'università è nata infatti nel Mediterraneo. La situazione politica attuale nell'area mediterranea, tuttavia, non è certamente favorevole ad un forte sviluppo delle attività di cooperazione; le università possono però dare sicuramente un contributo al superamento delle conflittualità (che tutti conosciamo e che sicuramente deprechiamo), proprio attraverso lo sviluppo della cooperazione e del dialogo in quell'area.

5.2. *L'America Latina*

L'America Latina è la zona in cui la cooperazione italiana dovrebbe divenire sempre più attiva, per quei legami di tradizione e di sangue che ne fanno un lembo d'Europa in un continente al di là dell'Atlantico. I partecipanti al forum hanno però messo in guardia dal considerare

quella regione come un'unità troppo definita, perché esistono invece profonde differenze da paese a paese.

È stato raccomandato inoltre che siano gli stessi Paesi latino-americani a identificare i settori strategici nei quali concentrare i nostri interventi di cooperazione; anche qui si è insistito sulla necessità di non sottovalutare l'importanza dell'interazione nell'area delle scienze umane.

5.3. *L'Africa*

Per quel che riguarda l'Africa, dove la nostra cooperazione è presente da tempo e opera in vari settori, le considerazioni fatte sono molto ampie — anche perché erano presenti molti rettori di università africane — e gli interventi sono stati concreti e realistici.

È stato auspicato che si arrivi il più possibile ad una interazione diretta tra università africane e università europee. A questo caldo auspicio si aggiungono raccomandazioni per quanto riguarda le esigenze di sviluppo del personale locale coinvolto e della docenza, e la necessità di favorire, per quanto possibile, la formazione di formatori.

6. Conclusioni

Dalle considerazioni conclusive dei lavori emerge un quadro variegato, ma fondamentalmente ottimistico. Il contributo che l'università può dare a realizzare la comprensione tra i popoli è grande.

In tutti i paesi europei, gli universitari diventano sempre più coscienti della necessità di coinvolgere direttamente le università e di impegnarsi in prima persona per realizzare un futuro di sviluppo comune e di solidarietà dei popoli che tutti auspichiamo.

Nei tre anni che ci separano da Trieste c'è stata indubbiamente una grande maturazione, tanto da far dire a qualcuno che il ritmo di ripetizione di questo Colloquio dovrebbe essere accelerato, perché se ci vedessimo tra tre anni rischieremo di non riuscire più a presentare le esperienze maturate in un periodo troppo lungo.

Auspichiamo quindi che l'ICU (cui non possiamo che essere grati per avere operato in questa e in molte altre occasioni come organismo di collegamento tra le università, i ministeri e le altre realtà interessate) possa farsi carico il più presto possibile di un nuovo incontro, nel quale potremmo anche — in maniera più selettiva e polarizzata — affrontare alcune delle considerazioni che sono state sollevate e proposte, ma non definitivamente chiarite da questo Colloquio. È bene d'altronde che i convegni non portino soluzioni, ma costituiscano momenti di confronto e di precisazione dello status quo del settore, evidenziando i temi sui quali lavorare per il futuro.

La nostra dinamica universitaria lo vuole, e noi con essa; ci auguriamo quindi di ritrovarci tra breve per presentarci altre e positive esperienze.

La mozione conclusiva

1. A conclusione del «2° Colloquio internazionale sulla cooperazione universitaria con i Paesi in via di sviluppo» (Bari, 16-19 maggio 1988), i partecipanti rilevano la crescente importanza assunta dalla cooperazione universitaria nell'ambito dei rapporti più ampi di cooperazione. Ciò è dovuto alle sue fondamentali caratteristiche volte ad una promozione umana e professionale che, nel rispetto della dignità e dell'identità culturale di ciascuno, permetta di contribuire alla realizzazione di un vero autosviluppo e ad una più precisa identificazione dei bisogni e delle richieste di aiuto da parte dei PVS.

Rilevano inoltre che le università e gli universitari sono soggetti primari di questa attività di cooperazione, sia per la vocazione internazionale dell'istituzione universitaria che per la loro capacità di adattamento alle molteplici e mutevoli necessità. Tali necessità vanno dalla collaborazione diretta su specifici temi di ricerca, di didattica e di servizio operativo, all'inserimento in programmi più ampi promossi dalla cooperazione internazionale istituzionalizzata.

2. I partecipanti al Colloquio raccomandano all'attenzione delle ammi-

nistrazioni pubbliche coinvolte l'importanza di realizzare rapporti di collaborazione più efficaci, anche tramite l'identificazione e l'eventuale costituzione di forme operative di riferimento.

Queste dovrebbero sostenere una sempre più costruttiva attività di cooperazione universitaria, tramite la migliore diffusione dell'informazione, la continuità delle iniziative e l'approfondimento delle tematiche generali.

Non va inoltre trascurata la necessità di individuare migliori forme di trasferimento e di utilizzazione delle risorse messe a disposizione dagli enti erogatori.

3. Il Colloquio raccomanda infine che ogni forma di cooperazione universitaria poggi sulla fondamentale connotazione di solidarietà e partecipazione, che deve agire da fattore unificante di tutte le motivazioni.

4. Per quanto attiene ai meccanismi della cooperazione universitaria, i partecipanti hanno evidenziato la necessità di mantenere una equilibrata interrelazione ed interdipendenza tra le componenti fondamentali di ogni azione universitaria e cioè la ricerca, la didattica ed il servizio operativo.

Si dovrà altresì evitare un eccessi-

vo squilibrio delle attività di cooperazione verso il settore scientifico-tecnico rispetto a quello delle scienze umane; esse rimangono essenziali per fondare una attività di promozione che favorisca una reale cultura della cooperazione e della solidarietà.

5. I partecipanti ravvisano la necessità che la cooperazione universitaria contribuisca all'incremento, nell'ambito delle università dei PVS, di attività di ricerca autonoma, anche nel quadro di sempre più auspicabili interazioni tra le stesse università che favoriscano il loro rafforzamento culturale ed istituzionale.

6. Raccomandano inoltre, che si giunga ad affermare che la «Cooperazione universitaria con i Paesi in via di sviluppo» è una «cooperazione fra i Paesi per uno sviluppo comune».

7. A conclusione i partecipanti, preso atto dello sviluppo progressivo delle attività di cooperazione universitaria, raccomandano che l'iniziativa del Colloquio venga ripetuta a scadenza ravvicinata e che nel frattempo venga data nelle Università ampia diffusione ai risultati raggiunti e alle raccomandazioni espresse, nonché alle conclusioni dell'indagine curata dall'ICU da cui il Colloquio di Bari ha preso lo spunto.



Interdipendenza, per sopravvivere

di Gilberto Bonalumi

Sottosegretario di Stato agli Affari Esteri

Gli ultimi dieci anni di discussioni, negoziati e confronti hanno diffuso la consapevolezza che il Terzo Mondo è parte integrante dell'economia mondiale e che i popoli del Sud del pianeta non sono portatori di rivendicazioni irragionevoli, ma reclamano una trasformazione generale del sistema internazionale che rappresenta in larga misura l'interesse di tutti.

L'esperienza storica dell'ultimo decennio ha accreditato l'idea che oggi nessun paese — sia pur potente — può oggettivamente trarre benefici dalle disgrazie altrui; tutti, prima o poi, avremo bisogno l'uno dell'altro in egual misura. La solidarietà internazionale è dunque la chiave di volta imposta da questa nuova epoca storica: è la tesi dell'interdipendenza per la sopravvivenza.

C'è uno spazio enorme, importante e significativo rispetto a questi temi, sui quali la cooperazione universitaria può portare a una riflessione affinché si riesca ad arrestare la controtendenza che emerge oggi, a livello internazionale, rispetto ai problemi della cooperazione, per cui le esperienze di cooperazione più significative — quelle a cui spesso noi ci richiamiamo — rischiano di mimetizzarsi sempre più con politiche di natura commerciale.

Lo sviluppo delle risorse umane disponibili deve trovare il suo necessario completamento nel soddisfacimento dei bisogni umani fondamentali delle popolazioni in modo che, grazie al miglioramento della vita materiale, si riesca a dare alla stessa espressione di solidarietà quel significato che oggi si è fortemente perso.

Docenza, ma anche ricerca

di Gian Tommaso Scarascia Mugnozza

*Rettore dell'Università della Tuscia
e Presidente della Conferenza Permanente
dei Rettori delle Università italiane*

Le conclusioni del Colloquio di Trieste, e ancora di più questo Colloquio hanno ben evidenziato che la col-

laborazione accademica si distingue in due grandi branche: 1) quella che si realizza tramite convenzioni stipulate tra Università sulla base della reciprocità, nell'ambito di accordi di scambio culturale tra Italia e Paesi partner (talvolta questi rapporti nascono da singoli e diretti rapporti tra docenti); 2) i grandi progetti pluriennali di collaborazione didattica e scientifica che, approvati per accordo ufficiale tra Governi e con il sostegno finanziario del Ministero degli Esteri, consentono — sulla base di un ben definito protocollo — l'invio di docenti, l'assegnazione di borse di studio per il completamento della formazione dei giovani dei PVS in Italia, l'attuazione di programmi di ricerca, etc.; si tratta di iniziative e di previdenze per favorire l'avanzamento degli studi e la qualificazione scientifico - professionale dei giovani dei PVS che costituiscono la risorsa umana fondamentale per il progresso di quei paesi.

Le conclusioni del Colloquio di Bari mostrano — rispetto a Trieste — una maggiore attenzione da parte degli universitari italiani, a questo secondo aspetto del problema.

Convinti sempre di più che i nostri modelli didattici non siano da esportare *sic et simpliciter*, ma che occorre rivederli e adattarli alla situazione delle società ed alle esigenze dei paesi con cui cooperiamo, nel corso del Colloquio di Bari si è venuto meglio precisando che, per formare in loco docenti e ricercatori, per creare conoscenze e centri di studio, produttori di nuova conoscenza, è necessario adottare programmi in cui alla docenza e all'insegnamento si affianchi l'attività di studio e di ricerca scientifica con prevalente attenzione, oggi, a problemi d'interesse locale.

Definire gli obiettivi

di Pierluigi Malesani

*Capo dell'Ufficio XIII della Direzione Generale
per la Cooperazione allo Sviluppo del
Ministero degli affari esteri*

La cooperazione universitaria con i Paesi in via di sviluppo implica la responsabilità di individuare in quali di essi bisogna concentrare la nostra azione e in quali settori bisogna intervenire; è una decisione, una responsabilità che richiede di privilegiare il momento dello sviluppo

e quindi di comprendere come le università, quella del Paese in via di sviluppo e quella del Nord, possano operare. È un'azione di «politica estera» della cooperazione che ha un grandissimo e importantissimo valore politico.

Il punto di crisi che noi rileviamo, in questo momento, nella nostra cooperazione universitaria — e su cui si deve giocare il suo rilancio — non consiste nei mezzi economici e non è la mancanza di docenti o di ricercatori disponibili a fare questa esperienza. Il punto centrale su cui si gioca la difficoltà di rilanciare la nostra cooperazione università con i Paesi in via di sviluppo è la mancanza, nelle nostre università e in molti dei docenti che vogliamo coinvolgere in queste iniziative, della «cultura della cooperazione»; molte volte manca il senso «politico» dell'azione abituale che i nostri esperti, i nostri docenti debbono effettuare sul campo, nelle università in cui operano.

Si pensa che insegnare e fare ricerca siano le due uniche qualità necessarie per entrare nella cooperazione universitaria; in questo contesto, esse sono soltanto due importantissimi, fondamentali presupposti.

Come si può impostare, coordinare e svolgere attività di ricerca in paesi sconosciuti, che non sono stati studiati, con presenze di soli sei o dodici mesi? Abbiamo parlato del rifiuto di trasportare modelli; ma se andiamo in un paese prima di averlo conosciuto, in realtà possiamo solo portare quello che siamo noi, e quindi trasportare un modello di comportamento.

Rispettare le radici culturali

di Carmine Alfredo Romanzi

Presidente della Conferenza Permanente dei Rettori delle Università Europee

Bisogna chiarire a noi stessi qual è il ruolo dell'università nella società di oggi, sia in un Paese industrializzato che in uno in via di sviluppo. Attraverso questo chiarimento è possibile definire meglio le aree di cooperazione, cioè conoscere il Paese, capire di cosa ha bisogno e cosa noi possiamo offrire (perché non è affatto detto che tutto ciò che un Paese in via di sviluppo non ha, possa essere dato da altri!). In questo modo ritengo che possiamo svolgere un'opera di stimolo allo sviluppo; è essen-

ziale però che si vada in questi Paesi o si tengano i contatti con estrema umiltà, rispettando in pieno le tradizioni storiche e culturali dei luoghi in cui si va ad operare; sarebbe antistorico e veramente grave se noi volessimo scardinare un sistema sociale solamente per far posto al progresso delle tecnologie o della cultura.

L'università per la pace e lo sviluppo

di Domenico Fazio

Direttore Generale dell'Istruzione Universitaria del Ministero della pubblica istruzione

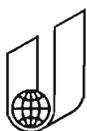
La cooperazione universitaria con i Paesi in via di sviluppo è propria dell'università che deve sentire come assolutamente sua la responsabilità di questo fronte.

Esiste certamente una cooperazione allo sviluppo che ha confini più ampi di quelli che qui ci riguardano; questa è una funzione politica dello Stato italiano che non implica solo i compiti propri del Ministero della pubblica istruzione, ma è un'azione di natura composita, nella quale convergono diverse amministrazioni e diversi attori. Parlo dello Stato italiano perché la cooperazione allo sviluppo è ormai un'azione generale che supera le singole amministrazioni e i singoli governi.

All'interno di questo quadro più ampio, la cooperazione universitaria si precisa autorevolmente e va così assumendo un ruolo sempre più consistente. Per sua natura, tale ruolo riveste connotazioni strategiche per il Paese e per l'Europa, e ciò per il solo fatto che strategica — nella sua indipendenza da governi e ideologie — è la materia scientifica, culturale, intrinseca alla natura dell'università.

Lo sforzo che si chiede oggi all'università è in questa direzione: insistere perché sia chiaro il contributo di pace e di sviluppo che solo da questa azione, sotto il segno dell'indipendenza scientifica e culturale, può derivare.

Se si riuscirà ad operare in questo senso, un prossimo appuntamento potrà definitivamente sancire quale sia il ruolo strategico per la pace e lo sviluppo nel mondo che la cooperazione universitaria può rivestire. Pace e sviluppo non possono essere frutto soltanto di trattati internazionali: è indispensabile creare una cultura della pace e una cultura della civiltà e dello sviluppo.



La cooperazione universitaria con i PVS. Esperienze in Europa

di Giovanni Finocchietti

«La cooperazione universitaria con i PVS. Esperienze in Europa» è il titolo di una ricerca di recente svolta dall'ICU, che ha analizzato lo stato della cooperazione con i PVS realizzata dalle università dei paesi aderenti alla CEE, con l'intento di mettere in luce le esperienze, le potenzialità e le motivazioni che sostengono l'impegno del mondo accademico europeo nella cooperazione allo sviluppo.

La ricerca, il cui completamento ha richiesto oltre un anno di lavoro, è stata curata da una équipe coordinata dall'Istituto per la Cooperazione Universitaria e si è valsa della collaborazione di 30 tra ricercatori, esperti e studiosi italiani e stranieri della cooperazione. Il Ministero degli affari esteri ha fornito un contributo finanziario e pubblicherà nei prossimi mesi il Rapporto Finale della ricerca (che consiste in circa 300 pagine di testo) per i tipi dell'Editore Franco Angeli di Milano, nella Collana curata dalla Direzione Generale per la Cooperazione allo Sviluppo.

Motivazioni di ordine scientifico-culturale e di ordine pratico hanno spinto alla realizzazione dell'indagine; tra queste è stata prioritaria l'opportunità di offrire al dibattito in corso in Italia sulle prospettive della coopera-

zione universitaria un contributo di documentazione e valutazione critica delle esperienze svolte negli altri paesi comunitari, anche in vista di una migliore articolazione dei nostri interventi. Alle altre motivazioni va affiancato anche l'interesse che l'ICU ha da tempo sviluppato per le attività di ri-

cerca, informazione e documentazione sulla cooperazione universitaria internazionale, e in particolare sulla cooperazione universitaria internazionale, e in particolare sulla cooperazione universitaria allo sviluppo.

Da questo punto di vista, l'indagine costituisce l'estensione a livello in-

«La cooperazione universitaria con i Paesi in via di sviluppo esperienze in Europa»

Struttura del rapporto finale:

VOLUME I (pp. X + 35)

Parte prima: Analisi sintetica, conclusioni, raccomandazioni

VOLUME II (pp. VII + 241)

Parte seconda: Rapporti nazionali sulla cooperazione universitaria con i Paesi in via di sviluppo.

Parte terza: Esperienze concrete della cooperazione universitaria europea con i Paesi in via di sviluppo.

Parte quarta: Analisi, riflessioni e proposte dei partner della cooperazione europea.

Parte quinta: Appendici.

Equipe di ricerca:

Ennio di Filippo

Pier Giovanni Palla

Giovanni Finocchietti (Responsabile della ricerca)

Marina Dalla Torre (Segretaria organizzativa)

ICU - Istituto per la Cooperazione Universitaria - V.le Bruno Buozzi 60 - 00197 Roma -
Tel. 06-804341

Tipologia della cooperazione in base agli obiettivi

LIVELLO "BASSO" DI COOPERAZIONE (NON C'E' PARTNERSHIP)

EUROPA



PVS



OO.II.



ASSISTENZA ALL' UNIVERSITA' LOCALE

- INTERVENTO UNILATERALE DI SUPPLENZA IN SITUAZIONI DI BISOGNO
- L'UNIVERSITA' PVS E' OGGETTO DI AIUTO PIU' CHE DI SVILUPPO

AIUTO INTERNAZIONALE ALL'ISTRUZIONE E ALLA RICERCA

- FAR INCONTRARE DOMANDA E OFFERTA DI FORMAZIONE E RICERCA
- RUOLO DI PROMOZIONE E DI SOSTEGNO DEGLI OO.II.
- MOBILITA' DEI SINGOLI PIU' CHE COOPERAZIONE FRA UNIVERSITA'

ternazionale della rilevazione svolta per l'Italia nel 1984-85 dall'ICU — in collaborazione con la Fondazione Rui — sui canali, gli strumenti e le modalità della cooperazione universitaria indirizzata ai PVS (La Cooperazione Universitaria Internazionale — Bilancio degli accordi delle università italiane). Le conclusioni di questo lavoro vennero presentate a Trieste e costituirono la base di discussione del Colloquio Internazionale che si tenne in quella città nel 1985; i risultati della ricerca furono successivamente pubblicati dal Ministero degli Affari Esteri nella «Collana di studi e ricerche» della casa editrice Franco Angeli.

Proprio per collegarsi direttamente alla riflessione in atto nel nostro Paese su questo tema, l'analisi della cooperazione universitaria europea con i PVS è stata svolta avendo quale modello teorico di riferimento la cooperazione universitaria allo sviluppo e le sue sostanziali differenze rispetto alla tradizionale collaborazione accademica.

La cooperazione universitaria finalizzata allo sviluppo lega infatti strutture e persone di università europee e di PVS in un progetto comune fina-

lizzato ad un obiettivo — chiaramente individuabile — di sviluppo della società locale nei paesi emergenti, non limitandosi quindi ad un semplice scambio culturale e scientifico a livello internazionale.

In questo modello i risultati della cooperazione si applicano pertanto all'università locale intesa come settore in sviluppo — cioè parte dello sviluppo complessivo di un determinato paese — sia come fattore di sviluppo, cioè come laboratorio dello sviluppo scientifico, culturale e sociale di quel paese.

Un modello teorico di riferimento è un modello «puro», ricavato dalla lettura delle molteplici situazioni prese in esame da una indagine sul campo, che si è basata invece su un modello «empirico»; ciò ha permesso di prendere in esame tutte le varie forme attraverso cui la cooperazione viene realizzata, e che prevedono la presenza delle università in entrambi i versanti del processo della cooperazione.

Il primo risultato significativo cui la ricerca è pervenuta riguarda le motivazioni che spingono le università europee alla cooperazione con i PVS. La motivazione è un fattore propulsivo

fondamentale, che agisce a monte dei singoli interventi orientando scelte ed indirizzi di fondo; rappresenta quindi un aspetto imprescindibile di qualsiasi politica di cooperazione.

Pur avendo individuato l'esistenza di una gamma piuttosto ampia di motivazioni, la ricerca ha evidenziato che questo aspetto fondamentale resta molto spesso sostanzialmente «in ombra»; le motivazioni addotte rimandano infatti quasi esclusivamente alla natura dell'università o ai suoi fini, al rapporto con la società o, ancora, a particolari interessi di campo (vedi la tavola n. 1). Sono invece assai di frequente generiche se non del tutto assenti le motivazioni legate più specificamente al ruolo dell'università come soggetto e strumento di sviluppo in relazione ai bisogni che si rilevano nelle comunità accademiche e nell'ambiente sociale dei PVS.

La ricerca ha dunque individuato una sorta di reticenza — o almeno di mancato interesse — a chiarire questo aspetto della cooperazione, il che non può non preoccupare gli operatori più accorti; in sintesi, a molti europei appare più semplice «fare» che capire e

chiarire «perché fare». Dietro le reticenze ed i silenzi si può allora ipotizzare una riflessione superficiale ed insufficiente sugli obiettivi e le metodologie della cooperazione universitaria allo sviluppo, che non riesce ancora a liberarsi da volontà egemoniche in campo culturale e scientifico o dal retaggio del vecchio e del nuovo colonialismo.

La conclusione è dunque che è necessario riaprire un dibattito molto franco sui «perché» della cooperazione, che non possono essere dati per scontati.

Le università, gli enti universitari di cooperazione, l'amministrazione pubblica e gli altri organismi operanti nel settore (prime fra tutte le ONG) sono i principali soggetti della cooperazione universitaria europea; dopo averne analizzato caratteristiche, ruolo e «peso» nello scenario di ciascun paese preso in esame, la ricerca ha individuato i modelli operativi sulla base dei quali è possibile classificare e descrivere le differenti realtà esistenti oggi in Europa. Si tratta di tre modelli tipo (vedi la tavola n. 2), chiaramente distinguibili fra loro in base all'esisten-

za o meno di alcune condizioni discriminanti. In particolare, a caratterizzare i modelli-tipo sono la presenza di un'agenzia universitaria per la cooperazione e quella di un organismo pubblico cui sono demandati i compiti di indirizzo e coordinamento delle attività nel settore.

Si può notare, in relazione a ciò, che le agenzie universitarie operano prevalentemente nei paesi in cui le università hanno un peso rilevante — in termini di autonomia a capacità di condizionamento — nello scenario nazionale; si tratta in genere di paesi che hanno una forte tradizione di rapporti con i PVS (spesso per eredità coloniale), legata anche ad un ruolo di primo piano nello scenario internazionale).

In alcuni paesi la ricerca ha invece rilevato un potere di indirizzo e guida del settore pubblico molto mancato: in questo caso le università devono conformarsi alla politica nazionale e rispettare le priorità indicate; in altri paesi la leadership politica e culturale dell'amministrazione pubblica è meno evidente; in alcuni paesi infine — in particolare quelli del Sud Europa e

di recente ingresso nell'area comunitaria — non esiste un unico soggetto istituzionalmente investito di competenze di indirizzo e coordinamento in questo campo, per cui le università si trovano spesso a supplire con iniziative proprie a tale assenza, legandosi anche alle iniziative degli organismi internazionali e regionali di cooperazione Nord-Sud.

Analizzando successivamente le forme concrete di cooperazione realizzate dai paesi europei in relazione agli obiettivi fondanti, la ricerca ha individuato una tipologia basata su quattro modelli tipo. L'elemento caratterizzante di questa tipologia è la finalizzazione delle attività, da cui dipende anche (cfr. le tavole nn. 3 e 4) il livello più o meno significativo di partnership tra le nostre università e le università-partner nei PVS.

A fianco di attività pienamente definibili come cooperazione universitaria allo sviluppo — dunque basata su una partnership avanzata e finalizzata ad obiettivi di sviluppo chiaramente individuabili — è stata rilevata l'esistenza di un gran numero di attività che a stento possono essere definite

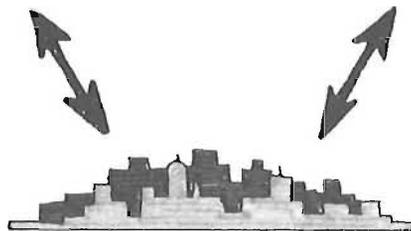
Tipologia della cooperazione in base agli obiettivi

LIVELLO "ALTO" DI COOPERAZIONE (PARTNERSHIP)

EUROPA



PVS



SOCIETA' PVS

COOPERAZIONE UNIVERSITARIA FINALIZZATA ALLO SVILUPPO DELLA SOCIETA' LOCALE

- I RISULTATI DELLA COOPERAZIONE APPLICATI NELLO SVILUPPO
- L'UNIVERSITA' PVS E' SOGGETTO DELLA COOPERAZIONE

COOPERAZIONE UNIVERSITARIA FINALIZZATA ALLO SVILUPPO DELL'UNIVERSITA' LOCALE

- SVILUPPARE / POTENZIARE LE CAPACITA' DI :
 - FORMAZIONE
 - RICERCA
 - SERVIZIO OPERATIVO
- L'UNIVERSITA' PVS E' SOGGETTO DI AUTOSVILUPPO

Tipologia della cooperazione in base al ruolo dei soggetti

MODELLI DI INTERAZIONE

MODELLO TRILATERALE

AMMINISTRAZIONE
PUBBLICA DELLA
COOPERAZIONE



ENTE UNIVERSITARIO
PER LA COOPERAZIONE
(AGENZIA)



UNIVERSITA'

BELGIO, GERMANIA R.F.,
GRAN BRETAGNA,
IRLANDA, OLANDA.

MODELLO BILATERALE PURO

AMMINISTRAZIONE
PUBBLICA DELLA
COOPERAZIONE



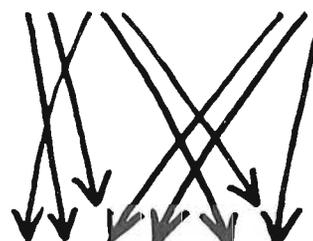
UNIVERSITA'

DANIMARCA, ITALIA,
SVIZZERA.

MODELLO BILATERALE SPURIO

SETTORE
PUBBLICO

SETTORE
PRIVATO



UNIVERSITA'

GRECIA, PORTOGALLO,
SPAGNA.

«cooperazione» nel senso prima indicato, e che prevedono piuttosto interventi di assistenza o basati sull'iniziativa degli organismi internazionali, più che su un rapporto diretto tra i partner. Le conclusioni della ricerca sottolineano il dato della coesistenza di forme «avanzate» ed «arretrate» di cooperazione; questa situazione è in parte la ovvia conseguenza della profonda differenza tra paese e paese negli obiettivi e nelle metodologie della cooperazione; è però anche la conseguenza di una diversa tradizione «storica» di cooperazione e di approcci a volte molto distanti fra loro, che oscillano tra tecnicismo rigoroso e assistenzialismo romantico, tra paternalismo e sforzi di rispettare l'ambiente e le culture locali, tra organizzazione funzionale dei compiti e sostanziale assenza di coordinamento.

Da questa complessa rassegna di dati ed esperienze sono emersi i tre assi portanti della cooperazione universitaria, ossia le forme più diffuse, in base ai loro contenuti. Primo «asse portante», forma storica tradizionale di cooperazione e modello presente in tutti i paesi europei è la cooperazione universitaria diretta, basata cioè su un rapporto tra le università autonomamen-

te stabilito oppure promosso da un organismo coordinatore. Il secondo «asse portante» è la partecipazione delle università ai programmi nazionali di cooperazione (vedi tavole nn. 5, 6 e 7); entrambi questi modelli rappresentano forme di intervento realizzate con le università dei PVS e nei PVS. Terzo asse portante è invece l'ampio spettro di attività — prevalentemente di ricerca e formazione — realizzate autonomamente all'interno delle università europee su tematiche relative allo sviluppo, rivolte ad un'utenza universitaria prevalentemente di PVS e finanziate dal mondo della cooperazione allo sviluppo.

La ricerca ha rivelato che in molti paesi europei — tutti quelli in cui esiste una «linea» di cooperazione sufficientemente definita — c'è una tendenza esplicita a diversificare le modalità di cooperazione, utilizzando contemporaneamente più forme particolari; nei paesi in cui la cooperazione diretta ha rappresentato fino ad un passato recente le modalità prioritarie di rapporto, si è affermato l'orientamento a diminuire il numero dei programmi aumentando la qualità degli obiettivi e tenendo a promuovere programmi integrati; contemporaneamente, si

rileva un certo interesse a moltiplicare e qualificare le occasioni di ricerca e formazione avanzata, sia attraverso la creazione di reti di cooperazione Nord-Sud, sia attraverso la creazione di «centri di eccellenza» per la ricerca e la specializzazione degli operatori.

La ricerca ha infine messo a fuoco le tendenze di evoluzione emergenti nella cooperazione europea. Analizzandone in particolare la distribuzione geografica, si è rilevato che l'Africa a sud del Sahara, l'Asia sud-orientale, l'America Latina e il bacino del Mediterraneo rappresentano nell'ordine le aree di maggior impegno. Mentre l'Africa costituisce un'area prioritaria di cooperazione per tutti i paesi europei, nelle altre regioni è più evidente una diversificazione della presenza in base a priorità socio-economiche, storico-culturali o scientifiche.

Mentre nel passato recente l'Africa centro-meridionale ha rappresentato il campo quasi esclusivo di cooperazione per molti paesi europei, la tendenza attuale è alla diversificazione degli impegni. Ciò determinerà una certa spinta a riequilibrare la distribuzione delle risorse tra le varie aree, e accentuerà la tendenza (già oggi evidente in alcune situazioni) a modificare i con-

tenuti della cooperazione. Lo sviluppo della cooperazione universitaria anche in Asia e in America Latina è infatti determinato da una maggiore possibilità di dar vita, con le università di queste regioni, a forme di cooperazione più avanzate (in cui cioè sia più rilevante il ruolo della ricerca e della formazione specializzata). Ovviamente questa possibilità interessa in modo particolare le università europee, che vedono in ciò la prospettiva di «ri-

torni» più vantaggiosi. Infatti non è un caso che il massimo incremento della cooperazione in queste aree si abbia con paesi quali la Repubblica Popolare Cinese, l'India o il Brasile, nei quali il sistema universitario e le strutture della ricerca sono più sviluppate della media della regione.

In relazione a questa tendenza, le conclusioni della ricerca raccomandano fra l'altro la necessità di porre particolare attenzione a non ridurre lo sviluppo di

nuova cooperazione ad un rapporto privilegiato con gli ambienti scientifici più avanzati: ciò infatti elimina gli effetti di ricaduta sullo sviluppo locale e sull'intero sistema universitario in loco.

Altre valutazioni e raccomandazioni vengono infine espresse in relazione ai campi della formazione e della ricerca, la mobilità degli studenti ed il riconoscimento dei titoli di studio, il problema della lingua e la promozione della cultura della cooperazione.

Cooperazione universitaria con i PVS

MOTIVAZIONI

PER LE UNIVERSITA' EUROPEE

MOTIVAZIONI PER SE'

- VOCAZIONE INTERNAZIONALE DELL'UNIVERSITA'
- PRESENZA CONSOLIDATA IN DETERMINATE AREE PVS
- AFFERMARE L'ECCELLENZA IN CAMPO INTERNAZIONALE

IN RAPPORTO ALLA SOCIETA'

- CONTRIBUIRE ALL'IMPEGNO DEL PROPRIO PAESE PER LA COOPERAZIONE ALLO SVILUPPO

PER LE UNIVERSITA' PVS

MOTIVAZIONI PER SE'

- VOCAZIONE INTERNAZIONALE DELL'UNIVERSITA'
- POTENZIARE LE PROPRIE CAPACITA' E RISORSE

IN RAPPORTO ALLA SOCIETA'

- DA SOGGETTO PASSIVO A SOGGETTO ATTIVO DI SVILUPPO
- ORIENTARE LO SVILUPPO E RISPONDERE ALLE RICHIESTE
- RAFFORZARE LA PROPRIA POSIZIONE NELLA STRUTTURA SOCIALE



Continua il dibattito sui dottorati di ricerca

di Giuseppe Zampaglione

L'Italia si è ormai avviata — con decisione e chiara volontà politica — a riallineare la propria spesa in Ricerca e Sviluppo con quella degli altri paesi occidentali. I dati più recenti indicano investimenti in questo settore pari all'1.45% del PNL; per il 1992 questa quota dovrebbe passare al 2.5%.

Se, dunque, il problema delle risorse finanziarie sta entrando in una dimensione se non altro paragonabile con quella degli altri paesi occidentali, rimane da affrontare il problema della formazione di risorse umane capaci di far fronte alle nuove sfide della ricerca, di gestire le crescenti risorse finanziarie, di gettare le basi per un profondo rinnovamento dei gruppi di ricerca e didattici — operanti in varie sedi — che, in Italia più che altrove, soffrono di un progressivo e per molti versi preoccupante invecchiamento.

Nel 1980 — con il DPR 382 — veniva istituito il dottorato di ricerca quale «titolo accademico valutabile unicamente nell'ambito della ricerca scientifica». Si dava così una prima risposta a una delle esigenze più sentite nel mondo accademico e della ricerca, per troppo tempo rimasta inevasa: la preparazione di giovani allo studio, alla ricerca, all'elaborazione di tesi originali in settori della scienza particolarmente avanzati.

A otto anni dalla legge istitutiva, a quattro dall'inizio dei primi cicli di preparazione per dottorandi e all'indomani della consegna dei titoli a quasi 2000 giovani (1855 per l'esattezza), si è sviluppato un vivo dibattito sull'intera problematica che ha avuto un momento importante nel convegno svoltosi il 27 maggio scorso a Parma, organizzato dall'Università degli Studi di Parma e promosso dal Ministero della pubblica istruzione e dal Ministero per la ricerca scientifica.

Il convegno ha visto la partecipazione del ministro della Ricerca scientifica Ruberti, del sottosegretario alla Pubblica Istruzione Covatta, di rappresentanti del mondo universitario, della ricerca e dell'industria e — naturalmente — dei diritti interessati, cioè delle persone che avevano appena ottenuto il titolo definito, con espressione che può confondere, «dottori di ricerca».

Il dibattito si è articolato su due grandi argomenti tra loro intimamente collegati: da un lato l'analisi della funzione stessa dell'istituto del dottorato di ricerca e delle proposte per una sua modifica in vista di un migliore funzionamento; dall'altro i problemi degli sbocchi professionali dei «dottori di ricerca».

Sul primo punto rimangono ancora vaste zone d'ombra e problemi. Tra questi, il funzionamento dell'istituto all'interno dei dipartimenti (in pochi casi sono stati avviati veri e propri corsi per dottorandi); la questione se dare la possibilità ai dottorandi di svolgere attività didattica (possibilità che attualmente non esiste, ma che dovrebbe concretizzarsi — con alcuni limiti — in tempi brevi); l'impossibilità di ridare l'esame finale qualora non sia stato superato; il fatto stesso di concepire i tre anni di attività di ricerca come un ciclo a tempo determinato, finito il quale — a prescindere dallo stato di avanzamento della ricerca — il dottorando deve comunque presentare e discutere una dissertazione scritta. E poi i problemi organizzativi che comportano un impegno didattico e gestionale da parte dei professori (pochi, e come spesso accade spinti unicamente dalla loro buona volontà); l'inserimento dei dottorandi in gruppi di ricerca (cosa che succede di rado); la complessa e spinosa gestione dei concorsi; il finanziamento dei posti per dottorandi da parte di enti esterni all'università (che

viene attualmente concesso solo da ENEA, Ansaldo e pochi altri).

Sul secondo argomento, alcuni interventi hanno sottolineato l'urgenza di svincolare completamente il problema dell'inserimento professionale dei «dottori di ricerca» da una logica di tipo garantista: è stata altresì — e con chiarezza — ribadita la tesi che il titolo deve poter avere una validità *per se*, in quanto tale, come sinonimo di raggiungimento di elevati e importanti livelli di conoscenza in campi ad alta specializzazione. La differenziazione dovrà così poter avvenire tra varie discipline e tra le università che lo hanno concesso. Quali esitazioni possono esserci nell'affermare che il titolo concesso da un tale dipartimento è più prestigioso e sinonimo di maggior accuratezza e profondità nel lavoro svolto, che non quello conseguito nelle stesse discipline ma in un altro dipartimento? Certo i pudori esistono, e forse giustamente; sarà comunque il mercato del lavoro a decidere preferendo una persona piuttosto di un'altra.

Tutto ciò ricalca un modello di tipo anglosassone, e non è certo detto che tale modello debba essere seguito anche dall'università italiana. Appare tuttavia perdente — soprattutto sul medio periodo — un atteggiamento che punti a soluzioni di tipo *ope legis*, in cui tutti i dottori di ricerca si trovino dall'oggi al domani, ad essere ricercatori universitari. Il problema dell'accesso all'università non può essere affrontato in questi termini, così ha ribadito il Ministro Ruberti che è stato molto chiaro nel sottolineare che il dottorato non potrà essere un'anticamera per accedere «sic et simpliciter» all'università. E su questa impostazione c'è stata concordanza di vedute da parte di molti professori e rappresentanti del mondo esterno all'università (enti di ricerca, industrie, etc.).

Una posizione diversa è stata espressa — con vigore — da alcuni rappresentanti dei dottorandi e da alcuni membri accademici, che hanno sottolineato l'elevato grado di preparazione raggiunto dai dottori di ricerca, il lavoro svolto da questi ultimi è spesso paragonabile a quello dei ricercatori, il fatto che — da un punto di vista legislativo — il titolo non ha riconoscimenti formali e riveste perciò un significato assai poco chiaro. Alcuni hanno visto in un'operazione *ope legis* un meccanismo positivo che potrebbe sbloccare l'attuale situazione di stallo nel reclutamento universitario, innescando un processo di rimessa in moto della dinamica di ricambio universitario. La soluzione avrebbe perciò un effetto calmierante sulle aspettative dei dottori di ricerca e sull'esigenza di una nuova immissione nel mondo della didattica e della ricerca universitaria; inoltre, solleverebbe con forza il problema del nuovo reclutamento.

Molti hanno ribadito la dimensione del problema dei dottorati: una dimensione che deve poter andare al di là dei problemi contingenti (da risolversi in altre sedi)

e abbracciare invece un'impostazione che veda nel dottorato di ricerca uno strumento flessibile, aperto, competitivo, inserito in un ambito di libero sviluppo delle conoscenze.

Il problema degli sbocchi professionali deve sicuramente e seriamente essere affrontato (anche se — è bene sottolinearlo — è un problema di dimensioni assai ridotte: interessa infatti soprattutto i laureati in materie umanistiche e cioè, per il primo ciclo, poco meno di 500 persone); ma ciò deve essere fatto in una logica di mercato. In nessun paese del mondo, il Ph.D. dà accesso automatico alla carriera universitaria: non si vede perché dovrebbe permetterlo da noi.

Va quindi ridato vigore a questo istituto rendendolo più flessibile (la recente proposta sull'autonomia universitaria si muove in questa direzione) e orientato veramente alla preparazione alla ricerca (va abolito l'esame finale — almeno nella sua attuale formulazione — che «a tempo» decide quando la ricerca è finita e se il candidato al titolo ha perso, nel caso in cui sia respinto all'esame, tre anni della sua vita). Il problema degli sbocchi professionali può essere affrontato tenendo conto del titolo di dottore di ricerca in concorsi pubblici (anche al di fuori dell'università) e attraverso un'opera di informazione istituzionalizzata e ben gestita, che faccia da raccordo — anche per i laureati, che non vanno certo dimenticati (!) — tra il mondo accademico e il mondo esterno. Non si vede perché l'Italia debba essere l'unico paese — tra quelli avanzati — nelle cui università non sia presente, in maniera ben organizzata, il cosiddetto «career office»: un ufficio che, concepito per aiutare i laureati e i datori di lavoro nella loro reciproca ricerca, può funzionare anche da utilissimo canale informativo per i dottori di ricerca (ciò succede in altri paesi, per i Ph.Ds.).

Certo, per quanto riguarda gli attuali dottori di ricerca, sussiste il problema di un loro inserimento professionale; ma è un problema che si sconta in termini politici — lo ha detto Covatta — per gli errori commessi in passato un po' da tutte le parti e che hanno avuto effetti negativi di tipo cumulativi, ai quali bisogna porre rimedio e fine.

Un'ultima annotazione emersa dal convegno: il problema dei candidati esterni. Il titolo di dottore di ricerca si ottiene con un lavoro serio e prolungato in un ambito di ricerca e di controllo altamente qualificato, in cui si possano seguire da vicino i progressi dello studente: l'istituto del candidato esterno (una sorta di ...privatista) va rivisitato se non abolito, anche per coerenza e correttezza nei confronti di chi invece ha preso la borsa e dunque seguito i corsi. Il problema dell'equipollenza con titoli stranieri va affrontato con grande cautela, caso per caso, senza automatismi e «posti dedicati», probabilmente in altra sede.

Un nuovo ruolo per l'architetto

di Alessandro Fabbri

Architetti di tutta Europa e dagli Stati Uniti si sono incontrati a Ferrara dal 5 al 7 maggio, per discutere sulla figura e sulla professione dell'architetto nella moderna società tecnologica, che esige sempre nuove figure professionali, e nella prospettiva della liberalizzazione del mercato europeo prevista per il 1992, quando gli architetti italiani dovranno competere con quelli degli altri paesi della CEE.

Il convegno «Il mestiere dell'architetto. Nuove competenze, nuovi contenuti, nuova formazione», era articolato in dibattiti e tavole rotonde cui hanno partecipato alcuni dei nomi più prestigiosi dell'architettura mondiale, quali lo spagnolo Oriol Boygas, lo svizzero Franz Oswald, lo statunitense Julian Beinart del Massachusetts Institute of Technology, gli italiani Vittorio Gregoretti, Pierluigi Cervellati e Romeo Ballardini, nonché presidi delle Facoltà di Architettura delle Università di Milano, Firenze, Venezia e Genova. L'organizzazione del convegno è stata curata dall'Università e dal Comune di Ferrara, in collaborazione con l'Istituto Universitario di Architettura di Venezia e con il patrocinio del Ministero della Pubblica Istruzione.

Il Rettore dell'Università, prof. Antonio Rossi, nell'aprire i lavori ha richiamato l'attenzione sul fatto che quella di Architettura è l'unica grande facoltà italiana che non è presente nel sistema universitario emiliano, mentre il sindaco Roberto Soffritti ha sottolineato il motivo per cui un tale convegno è stato pensato ed organizzato a Ferrara, città universalmente riconosciuta come la prima città moderna d'Europa, per essere stata la prima, cinque secoli or sono, a dotarsi di un piano di sviluppo urbano. I motivi «tecnici» che hanno portato al convegno sono stati posti in evidenza dal prof. Cesare Stevan, Preside della Facoltà di Architettura del Politecnico di Milano, che ha sottolineato i mutamenti intervenuti a partire dagli anni Sessanta nelle tradizionali competenze dell'architetto, che si sono dilatate nella città e nel territorio.

Il cambiamento — secondo Stevan — ha creato una tensione professionale che si traduce oggi in una rinnovata sensibilità dell'architetto di fronte al passaggio dalla società industriale a quella postindustriale, con quel che ne consegue sul piano della formazione e dei contenuti della ricerca. Tutto ciò ha portato ad un ampliamento del patrimonio di conoscenze richiesto all'architetto, anche in vista di nuovi contenuti della progettazione. Su questo argomento si è aperto un confronto fra il prof. Gregoretti, che ha insistito sulla necessità di aprire un confronto continuo fra l'architetto e la realtà e da questa indagine trarre lo spunto per ripensare il mestiere dell'architetto.

L'argomento è stato ripreso dallo spagnolo Oriol Boygas, che ha affrontato il tema della complessità della professione e dei molteplici problemi che i progetti incontrano nella loro realizzazione, illustrando alcuni interventi in corso a Barcellona in vista delle Olimpiadi del 1992.

I nuovi indirizzi nella formazione dell'architetto in Europa e negli USA sono stati analizzati in una tavola rotonda fra Julian Beinart del MIT di Boston, Franz Oswald del Politecnico di Zurigo, Paul Frewe dell'Università Tecnologica di Delft, Jean Duminy dell'Istituto

Europeo di Architettura di Parigi e Paolo Ceccarelli direttore dello IUA di Venezia, il quale ha aperto la serie degli interventi affermando che i rapporti internazionali diventano essenziali nell'organizzazione e nello sviluppo dell'Università. Il prof. Oswald ha parlato dell'esperienza svizzera, sostenendo che l'architetto del futuro dovrà essere molto efficiente, specializzato, e al tempo stesso capace di comprendere l'intero processo produttivo.

Negli Stati Uniti — ha detto il prof. Beinart — esistono molte scuole di architettura, con una dimensione media di 3-400 studenti (le dieci Facoltà esistenti in Italia raccolgono complessivamente quasi 70 mila studenti, n.d.r.); sono molto chiuse in se stesse, con orientamenti professionali legati alla situazione locale in cui si collocano. Secondo Beinart, in una Facoltà di Architettura vanno sviluppate la progettazione, soprattutto a scala urbana, la capacità di formulare programmi, la coscienza storico-teorica e la competenza tecnologica.

Il problema dell'inserimento nella realtà locale è stato sollevato anche dal prof. Frewe, per il quale una facoltà di Architettura deve curare in modo particolare i rapporti con l'imprenditoria locale, con organismi ed associazioni culturali e con tutto ciò che può avere rilevanza per la formazione degli studenti.

Secondo il prof. Duminy, invece, con l'apertura del mercato europeo del 1992 si creerà la necessità di conoscere e capire specificità e storia di culture e paesi molto diversi. L'Istituto europeo di cui egli fa parte si pone come elemento di collegamento in una sorta di «rete» di scuole di architettura di diversi paesi, proiettata soprattutto alla formazione post-laurea.

Delle nuove competenze dell'architetto si è parlato nella tavola rotonda conclusiva con il prof. Edoardo Benvenuto, Preside a Genova, che ha rilevato come l'architetto moderno non sia più come il medico generico, ma sia oggi un professionista che ha affrontato ed approfondito studi particolari. Il prof. Benvenuto, peraltro, non ha perso l'occasione per una serrata critica alla legge di riforma dell'università e ad una impostazione estremamente burocratica della gestione ministeriale degli atenei. Gli altri partecipanti alla tavola rotonda — Romeo Ballardini, Pierluigi Cervellati e Pietro Valentini — sono stati concordi nel riconoscere il vasto campo di nuove competenze che si aprono all'architetto nel settore del recupero architettonico, del restauro, degli aspetti territoriali ed ambientali.

Concludendo i lavori del convegno, il sottosegretario alla Pubblica Istruzione, sen. Luigi Covatta, ha denunciato il modo fiscale ed avulso dai contenuti formativi in cui, a livello di commissioni europee, si sta affrontando il problema del riconoscimento dei titoli di studio fra i vari Paesi della CEE.

Con questo convegno, come ha rilevato il Rettore Rossi nel salutare e ringraziare i partecipanti, l'Università di Ferrara ha ulteriormente evidenziato la sua vocazione alla istituzione di una nuova Facoltà di Architettura, che si auspica veda la luce prima del 1992, anno in cui ricordare il quinto centenario dell'Addizione Erculea, cioè di quello che a buon diritto può essere considerato il primo piano regolatore dell'era moderna.



Ricerca scientifica e ricercatori nell'università

di Antonino Tramontana

Ordinario di Scienza delle finanze nell'Università di Perugia

1. Non sembra che la nostra classe politica e l'opinione pubblica generale abbiano ancora acquisito una piena consapevolezza dell'importanza determinante che la ricerca scientifica e tecnologica ha assunto oggi, non soltanto ai fini dello sviluppo del reddito nazionale e del benessere individuale e collettivo, ma per la stessa sopravvivenza economica del nostro Paese.

La sempre più diffusa industrializzazione dei Paesi in via di sviluppo, specie nel campo delle grandi industrie di base, comporta infatti la necessità che i Paesi di più antica industrializzazione indirizzino la propria attività verso settori industriali e servizi nuovi, a più alto livello tecnologico, nei quali il loro vantaggio comparato rispetto ai Paesi in via di sviluppo è maggiore.

Ma questa profonda riconversione industriale ed economica non è possibile senza un continuo ed intenso sviluppo della ricerca, sia di base che applicata.

Nei confronti di altri Paesi economicamente avanzati l'Italia si trova oggi, per questo aspetto, in ritardo.

Eppure l'importanza della ricerca scientifica era stata ben valutata quando fu discussa e approvata la nostra Costituzione, il cui articolo 9 stabilisce infatti che la Repubblica «promuove lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica».

La necessità di un intervento pubblico (giustamente la Costituzione fa riferimento alla «Repubblica» e ciò significa che tale compito non è riservato allo Stato, ma può essere svolto anche da altri livelli di governo, come le Regioni e gli enti locali) per la promozione dello sviluppo della ricerca scientifica appare evidente quando si consideri che i benefici derivanti dalla ricerca si manifestano, per lo più, sotto forma di effetti «esterni» e «indiretti» di tale attività e di essi non possono quindi appropriarsi (se non,

talvolta, in misura assai limitata) i soggetti che, compiendo la ricerca, ne sostengono i relativi costi⁽¹⁾.

Ciò significa che i benefici della ricerca scientifica per la collettività nel suo insieme sono molto simili ai benefici prodotti da quella particolare categoria di beni che la teoria economica definisce come «beni pubblici»: beni, cioè, che producono utilità per la collettività nel suo insieme e non, isolatamente, per i singoli consumatori, non essendovi, per questi beni, la possibilità di stabilire rapporti di scambi individuali, mediante i quali far pagare ai beneficiari un prezzo che copra il costo di produzione relativo.

Lasciata interamente all'iniziativa privata, la ricerca scientifica sarebbe dunque intrapresa in misura insufficiente rispetto ai benefici che essa produce e raggiungerebbe perciò un livello assai inferiore rispetto a quello che può considerarsi ottimale per la collettività: essa si attesterebbe, cioè, su un livello al quale, in termini economici, i costi marginali sociali di questa attività sono inferiori ai benefici marginali sociali.

Organo istituzionale competente a svolgere le attività di promozione dello sviluppo della ricerca scientifica è, nel nostro ordinamento, il Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR), organo dello Stato dotato di personalità giuridica e di gestione autonoma e posto alle dipendenze della Presidenza del Consiglio dei Ministri.

Il CNR promuove, coordina e disciplina la ricerca scientifica ai fini del progresso scientifico e tecnico ed esercita la consulenza per quanto attiene all'attività scientifico-tecnica dello Stato; per il raggiungimento di tali fini il Consiglio coordina le attività nazionali nei vari rami della scienza e delle sue applicazioni, promuove e finanzia l'istituzione e la trasformazione di laboratori scientifici, provvede all'attuazione e al finanziamento di ricerche di interesse nazionale, concede assistenza ed aiuto ad istituti scien-

tifici, a studiosi ed a ricercatori, mediante il conferimento di contributi, borse e premi, provvede alla raccolta di materiale bibliografico e documentario, cura pubblicazioni scientifiche e bibliografiche e provvede ad assicurare la partecipazione dell'Italia agli organismi scientifici e tecnici di carattere internazionale.

Ma la ricerca scientifica riveste un ruolo del tutto particolare nelle università.

Già il Testo Unico delle leggi sull'istruzione superiore, approvato con il R.D. 31 agosto 1933, n. 1592 stabiliva, all'articolo 1, che l'istruzione superiore ha per fine di promuovere il progresso della scienza e di fornire la cultura scientifica necessaria per l'esercizio degli uffici e delle professioni.

L'articolo 286 del medesimo Testo Unico prevede lo stanziamento annuale, nel bilancio del Ministero della pubblica istruzione, di una somma per incoraggiamenti a ricerche di carattere scientifico o per contribuire, anche in concorso con enti o privati, al migliore assetto scientifico e didattico delle università e istituti superiori e dei rispettivi istituti scientifici.

Tuttavia, l'azione volta a promuovere lo sviluppo della ricerca scientifica nell'università ha ricevuto un nuovo impulso soltanto con l'entrata in vigore del DPR 11 luglio 1980, n. 382, contenente norme sul riordinamento della docenza universitaria, emanato in attuazione della legge-delega 21 febbraio 1980, n. 28.

2. Il DPR n. 382 contiene un insieme coordinato di norme volto a potenziare e a porre su nuove basi lo svolgimento della ricerca scientifica nell'università.

Esso istituisce infatti, per la prima volta, il ruolo dei ricercatori universitari e ne disciplina il reclutamento e le funzioni, contiene un intero titolo (il titolo terzo) dedicato alla ricerca scientifica e prevede l'istituzione di un nuovo organo istituzionale, il dipartimento, destinato ad

esercitare le sue funzioni prevalentemente nel campo della ricerca scientifica.

I ricercatori universitari contribuiscono allo sviluppo della ricerca scientifica universitaria e assolvono a compiti didattici integrativi dei corsi di insegnamento ufficiali. Tra tali compiti sono comprese le esercitazioni, la collaborazione con gli studenti nelle ricerche atinenti alle tesi di laurea e la partecipazione alla sperimentazione di nuove modalità di insegnamento ed alle connesse attività tutoriali.

La dotazione organica del ruolo dei ricercatori è stata stabilita nella misura di 16.000 posti, dei quali, peraltro, solo 4.000 disponibili per concorso libero: tale concorso consiste in due prove scritte — una delle quali può essere eventualmente sostituita da una prova pratica — ed in una prova orale, intese ad accertare l'attitudine dei candidati alla ricerca, in un giudizio su eventuali titoli scientifici presentati dai candidati o nella valutazione di quelli didattici.

I ricercatori universitari, dopo tre anni dall'immissione in ruolo, sono sottoposti ad un giudizio di conferma da parte di una commissione nazionale composta da professori ordinari ed associati.

I ricercatori confermati possono accedere direttamente ai fondi per la ricerca scientifica, sia a livello nazionale che a livello locale, adempiono a compiti di ricerca scientifica su temi di loro scelta e possono partecipare ai programmi di ricerca delle strutture universitarie in cui sono inseriti. Oltre ai compiti didattici già ricordati possono svolgere cicli di lezioni interne ai corsi attivati e attività di seminario secondo modalità definite dal Consiglio del corso di laurea e possono partecipare alle commissioni di esame di profitto come cultori della materia.

Il titolo III del DPR n. 382, interamente dedicato alla ricerca scientifica, si apre con una importantissima affermazione di principio, contenuta nell'art. 63, il quale stabilisce che «l'università è sede primaria della ricerca scientifica».

Vengono quindi disciplinati nuovi importanti istituti, come l'Anagrafe nazionale delle ricerche, alla quale devono affluire tutte le notizie relative alle ricerche comunque finanziate, in tutto o in parte, con fondi a carico del bilancio dello Stato o di bilanci di enti pubblici (art. 64), i contratti di ricerca, di consulenza e le convenzioni di ricerca per conto terzi che le università possono stipulare con enti pubblici e privati (art. 66), il dottorato di ricerca, quale titolo accademico valutabile unicamente nell'ambito della ricerca scientifica.

L'istituzione del dottorato di ricerca tende a porre i titoli accademici conferiti dalle università italiane su un piano di parità con quelli conferiti dalle università di paesi più avanzati.

Il titolo di dottore di ricerca può essere ottenuto a seguito dello svolgimento di attività di ricerca, successiva al conseguimento del diploma di laurea, che abbiano dato luogo, con contributi originali, alla conoscenza in settori mono o interdisciplinari presso consorzi di università o presso università le cui facoltà o dipartimenti siano abilitati a tal fine.

I corsi di dottorato a cui si accede per esame, non possono avere durata inferiore a tre anni accademici e i posti annualmente assegnati a ciascun corso non possono essere inferiori a tre né superiori a dieci, salvo deroghe da concedere per oggettive esigenze della ricerca.

Tutti coloro che sono ammessi ai corsi di dottorato di ricerca hanno diritto di ottenere una borsa di studio se il loro reddito personale complessivo non supera gli otto milioni di lire.

Importanti norme sulla ricerca scientifica sono contenute anche nel titolo IV della legge che disciplina la sperimentazione organizzativa e didattica.

L'articolo 85, infatti, prevede la costituzione di dipartimenti, intesi come organizzazione di uno o più settori di ricerca omogenei per fini o per metodo e dei relativi insegnamenti anche afferenti a più facoltà o a più corsi di laurea della stessa facoltà.

I dipartimenti hanno la funzione di promuovere e coordinare le attività di ricerca nelle università; essi organizzano le strutture per la ricerca e ad essi vengono affidati, di norma, i programmi di ricerca che si svolgono nell'ambito dell'università.

I dipartimenti organizzano o concorrono ad organizzare i corsi per il conseguimento del dottorato di ricerca e concorrono, in collaborazione con i consigli di corso di laurea o di indirizzo e con gli organi direttivi delle scuole di specializzazione e a fini speciali, alla relativa attività didattica.

3. Gli anni trascorsi dall'emanazione del DPR n. 382 e l'esperienza maturata nel corso della sua applicazione consentono oggi di affermare che le potenzialità di sviluppo della ricerca contenute in tale decreto non sono state certamente, fino ad ora, sfruttate al meglio, mentre gli equivoci e le ambiguità di alcune sue disposizioni, specialmente quelle concernenti il ruolo e le funzioni dei ricercatori, hanno prodotto effetti dannosi e distorsioni che si sono manifestati in modo sempre più evidente.

La distorsione più grave è stata dovuta al fatto che di fronte al rapido e quasi indiscriminato inquadramento nel ruolo dei ricercatori di coloro che già svolgevano attività nelle università come titolari di contratti e di borse di studio si è verificato un lento e stentato avvio dei corsi per il conseguimento del dottorato di ricerca, corsi i quali, proprio per la loro peculiare funzione di formazione scientifica, avrebbero dovuto invece costituire un momento preliminare e propedeutico rispetto al reclutamento dei ricercatori.

L'assegnazione ai contratti e ai borsisti della massima parte dei posti di ricercatore, sulla base di un semplice giudizio di idoneità, senza richiedere in ogni caso la presentazione di titoli scientifici atti a dimostrare una seria attitudine alla ricerca ed escludendo anche quel giudizio di conferma al quale pure devono sottoporsi i ricercatori vincitori di un concorso pubblico, ha quasi completamente chiuso le porte dell'università ai giovani laureati anche particolarmente dotati per la ricerca scientifica, essendo estremamente limitato il numero dei posti di ricercatori rimasti disponibili per l'assegnazione in base a concorso pubblico.

L'inquadramento come ricercatori dei contratti e dei borsisti nelle stesse sedi in cui prestavano precedentemente servizio ha provocato notevoli squilibri, sia a causa dell'addensamento nei vari raggruppamenti disciplinari, sia nella distribuzione territoriale².

Per quanto riguarda i raggruppamenti disciplinari, si può rilevare che mentre in alcune sedi universitarie il numero dei ricercatori è di gran lunga superiore a quello dei professori ordinari e associati, in altre sedi è, invece, inferiore.

Per quanto riguarda la distribuzione territoriale si può notare un addensamento dei ricercatori nelle grandi sedi universitarie, specialmente del centro-sud, a scapito delle piccole sedi. Tale fenomeno è stato favorito dal fatto che, nei primi due anni di applicazione del provvedimento, si è consentito il trasferimento dei ricercatori da una sede all'altra senza il nulla osta delle facoltà di provenienza e ciò ha provocato lo spostamento di numerosi ricercatori verso le sedi maggiori³.

L'ambiguità della figura del ricercatore, quale risulta designata dal DPR n. 382, specialmente

per la previsione di un obbligo di svolgimento di attività didattica è stata all'origine di un'altra grave distorsione che si è manifestata in alcune sedi, soprattutto a causa del basso rapporto docenti/studenti, addossando ai ricercatori sempre più gravosi impegni didattici a scapito dell'attività di ricerca.

Si è così, di fatto, ricostituita la vecchia figura dell'«assistente», prevalentemente impegnato nell'attività didattica, con una chiara emarginazione da quella che dovrebbe essere la funzione fondamentale di un ricercatore, cioè, appunto, la ricerca.

Alla luce di quanto è avvenuto si possono quindi ben comprendere il malcontento e le proteste dei ricercatori, costretti ad essere sempre più assorbiti nell'attività didattica, senza peraltro veder riconosciuta l'appartenenza alla categoria dei docenti ed il relativo trattamento normativo ed economico.

Si può quindi comprendere anche il tentativo dei ricercatori di ottenere una riforma del loro ordinamento che li assimili alle categorie dei docenti e ne favorisca il passaggio nei ruoli di questi ultimi.

Ma se questo tentativo può essere compreso nelle sue motivazioni esso non sembra tuttavia giustificabile nelle sue finalità, poiché una assimilazione dei ricercatori ai docenti cancellerebbe dall'università quella figura del ricercatore che appare oggi estremamente necessaria data l'importanza e il ruolo assunto dalla ricerca.

Occorre, a questo punto, esaminare brevemente le iniziative legislative con le quali si è cercato, per la verità in modo piuttosto confuso e contraddittorio, di riformare l'ordinamento dei ricercatori universitari, allo scopo di ovviare agli inconvenienti più gravi che si sono manifestati.

I recenti disegni di legge sul riordinamento dello stato giuridico dei ricercatori universitari non conferiscono a questi un profilo professionale adeguato alle loro funzioni specifiche e, pur mostrando tendenze parzialmente contrastanti, sembrano tutti ispirati all'idea che il ruolo dei ricercatori debba costituire soltanto il gradino iniziale della carriera dei docenti universitari: ciò appare evidente dalle disposizioni che ne regolano l'attività didattica.

Il ddl n. 1352, presentato il 20 maggio 1985, dopo aver definito le funzioni dei ricercatori nell'ambito delle attività di ricerca, stabilisce (art. 1, comma 4) che i ricercatori svolgono compiti di assistenza didattica mediante esercitazioni, collaborazione con gli studenti nelle ricerche atinenti alle tesi di laurea o di diploma, attività di seminario e tutoriali, sia nei corsi di laurea che nelle scuole dirette a fini speciali e nelle scuole di specializzazione: essi possono anche essere chiamati a far parte delle commissioni giudicatrici degli esami di profitto.

Piuttosto contraddittorio sembra il sistema con cui è disciplinato il reclutamento.

Pur essendo, infatti, l'accesso al ruolo dei ricercatori riservato soltanto a coloro che sono in possesso del titolo di «dottore di ricerca» (e che quindi, si suppone, debbano già aver dato prova di possedere una seria attitudine alla ricerca), si mantiene, poi, il concorso per prove scritte e orali già previsto dal DPR n. 382: concorso nel quale non sembra normalmente richiesto il possesso di titoli scientifici, dato che è previsto un giudizio su eventuali titoli scientifici o su altri titoli valutabili.

Lo svolgimento dei compiti di assistenza didattica è stabilito sulla base di un piano definito annualmente dal Consiglio di laurea o della scuola e per tali compiti i ricercatori sono reuniti ad un impegno orario annuo di almeno 350 ore ripartite settimanalmente.

All'atto della nomina è consentita ai ricer-

catori l'opzione per una sola volta ed in maniera irreversibile, per un rapporto di lavoro a tempo parziale della durata di sette anni, non prorogabile né rinnovabile. Alla scadenza di tale periodo cessa il relativo rapporto d'impiego.

Ai ricercatori a tempo parziale si richiede, per lo svolgimento dei compiti di assistenza didattica e per la partecipazione ai programmi di ricerca delle strutture universitarie in cui sono inseriti, un impegno orario complessivo di 20 ore settimanali.

Un orientamento ancora più netto verso l'insediamento dei ricercatori fra i docenti universitari si manifesta nel ddl n. 1152, d'iniziativa dei senatori Santalco ed altri, presentato al Senato il 2 febbraio 1985.

L'articolo 1 di tale ddl stabilisce infatti che il ruolo dei professori universitari comprende le seguenti fasce:

- a) professori ordinari e straordinari;
- b) professori associati;
- c) ricercatori.

Nella unitarietà della funzione docente il ddl assicura la distinzione dei compiti e delle responsabilità dei professori ordinari, dei professori associati e dei ricercatori inquadrando in tre fasce di carattere funzionale con uguale garanzia di libertà didattica e di ricerca.

I ricercatori universitari contribuiscono allo sviluppo della ricerca scientifica universitaria e assolvono funzioni didattiche integrative dei corsi d'insegnamento ufficiale. Tra tali funzioni sono comprese le esercitazioni, la collaborazione con gli studenti nelle ricerche atinenti alle tesi di laurea e la partecipazione alla sperimentazione di nuove modalità di insegnamento ed alle connesse attività tutoriali.

Oltre a tali compiti didattici essi svolgono cicli di lezioni interne ai corsi attivati secondo modalità definite dal consiglio di corso di laurea e d'intesa con i professori titolari degli insegnamenti ufficiali e attività di seminario su loro richiesta e su temi di loro scelta.

Per le funzioni didattiche il ricercatore è tenuto ad un impegno non superiore a 250 ore annue.

I ricercatori confermati possono essere chiamati ad esercitare la supplenza in caso di assenza del titolare o di vacanza di un insegnamento ufficiale, qualora non sia possibile conferire la supplenza a professori ordinari, straordinari o associati ad assistenti ordinari dello stesso gruppo di discipline.

Importanti funzioni didattiche sono attribuite ai ricercatori universitari anche dal ddl n. 1420, d'iniziativa dei senatori Berlinguer ed altri presentato il 10 luglio 1985.

Esso prevede, infatti, che le funzioni docenti dei ricercatori si esplicino mediante attività didattiche quali cicli di lezioni, seminari, esercitazioni, attività di stimolo e di guida per gli studenti nelle ricerche atinenti alle tesi di laurea, partecipazione alle commissioni d'esame di profitto e di laurea, partecipazione alla sperimentazione di nuove forme didattiche e prove valutative e di nuove modalità per la formazione dei piani di studio, nonché partecipazione alle connesse attività tutoriali.

Anche questo ddl prevede che ai ricercatori confermati possa essere affidata la supplenza per insegnamenti nei corsi di laurea o di diploma, qualora non sia possibile conferire tale supplenza a professori universitari di ruolo.

Per le attività didattiche i ricercatori confermati assicurano la loro presenza per il numero di ore e secondo le modalità in vigore per i professori universitari di ruolo ai sensi del DPR 11 luglio 1980, n. 382.

Nel corso della discussione parlamentare notevoli modifiche sono state apportate al ddl go-

vernativo, ma non sembra che tali modifiche abbiano migliorato sensibilmente la disciplina prevista, anzi per certi aspetti, esse appaiono decisamente peggiorative.

Il reclutamento dei ricercatori non è più condizionato al possesso del titolo di dottore di ricerca: a tale titolo viene soltanto attribuito un determinato punteggio ai fini della valutazione dei candidati.

Una certa restrizione si può rilevare per quanto riguarda i compiti didattici: mentre si prevede, infatti, che i ricercatori svolgano ai fini della formazione didattica ed in relazione alle ricerche da essi condotte, compiti di assistenza didattica e di attività tutoriale degli studenti, si stabilisce che essi possono assistere le commissioni di esami di profitto, ma non possono essere chiamati a farne parte ad alcun titolo e che in nessun caso i compiti svolti dai ricercatori possono essere sostitutivi di quelli affidati istituzionalmente ai professori di ruolo.

I ricercatori confermati possono svolgere, d'intesa con i rispettivi titolari, corsi integrativi di quelli ufficiali negli insegnamenti impartiti nei corsi di laurea, nelle scuole di specializzazione, e nelle scuole dirette a fini speciali.

Per le funzioni didattiche si prevede che i ricercatori confermati sono tenuti ad un impegno orario annuo di non più di 300 ore.

Ma la disposizione più grave è quella dell'art. 8: essa stabilisce che i ricercatori confermati che non abbiano vinto un concorso a posti di professore universitario di ruolo nel periodo entro il quale sono stati espletati, a decorrere dalla loro conferma, tre concorsi a posti di professore associato per i raggruppamenti disciplinari corrispondenti a quello di appartenenza, possono essere immessi a domanda nei ruoli di altre amministrazioni; i ricercatori confermati che entro due anni dal compimento di tale periodo non siano stati immessi nei ruoli di altre amministrazioni sono collocati in soprannumero in altro ruolo del personale non docente e non dirigente delle università per accedere al quale è richiesto il possesso del diploma di laurea.

Questa disposizione conferma ulteriormente (se pur ve ne fosse bisogno) il carattere transitorio che si intende dare al ruolo del ricercatore, ridotto alla figura di un semplice «apprendista docente» e, impedendo di fatto ai ricercatori di svolgere una durevole attività di ricerca nelle università, vanifica in gran parte il tentativo del DPR n. 382 di promuovere lo sviluppo della ricerca scientifica universitaria.

Tale proposito è, del resto, esplicitamente dichiarato nella relazione al disegno di legge n. 1352 predisposta dalla VII Commissione permanente del Senato nella quale si legge: «Il testo approvato in Commissione accerta l'ipotesi che a fianco delle due fasce docenti già previste dal DPR n. 382 esista in via permanente nell'università italiana un ruolo dei ricercatori per la formazione del personale docente e per lo svolgimento di attività didattiche e di ricerca funzionali alla formazione medesima. Tale funzionalità alla formazione implica che il ruolo di transito, relativamente rapido, alle fasce della docenza e non come un ruolo nel quale il ricercatore sostituisce indefinitamente.

Per questo il testo propone, dopo un congruo numero di occasioni concorsuali perdute, il passaggio ad altro ruolo e ad altre funzioni».

A parte ogni altra considerazione, non può non destare viva perplessità una disposizione che stabilisce, in pratica, il trasferimento obbligatorio dei ricercatori nei ruoli amministrativi universitari ed extrauniversitari nei quali, per svolgere un lavoro efficiente e produttivo, sono necessarie preparazione ed attitudini completamente diverse da quelle proprie dei ricercatori.

4. Tuttavia le iniziative governative e parlamentari precedentemente ricordate non sono riuscite a definire una soluzione del problema.

Infatti nei primi mesi del 1987 la prospettiva di uno scioglimento anticipato delle Camere induceva, da un lato, il Parlamento ad abbandonare l'idea di emanare una legge atta a disciplinare in modo organico l'ordinamento e le funzioni dei ricercatori universitari e, dall'altro, il Governo a varare un provvedimento di urgenza per dare attuazione immediata ad alcune norme, intese ad accogliere richieste pressanti degli interessati, stralciandole — come spesso avviene nella nostra legislazione d'urgenza, dalla disciplina generale contenuta nei disegni di legge sopra ricordati.

Veniva così emanato il decreto-legge 2 marzo 1987, n. 57, recante disposizioni urgenti per i ricercatori universitari e per l'attuazione del disposto di cui all'art. 29, comma 2, della legge 29 gennaio 1986, n. 23, nonché in materia di conferimento di supplenze al personale non docente della scuola: tale decreto veniva convertito con la legge 22 aprile 1987, n. 158.

Due punti venivano stralciati con il decreto legge dalla disciplina generale: quello concernente il regime d'impegno e quello concernente il trattamento economico.

Con il secondo comma dell'art. 1 si consentiva infatti ai ricercatori confermati — analogamente a quanto già stabilito per i professori ordinari ed associati — di esercitare l'opzione tra un regime di «tempo pieno» e un regime di «tempo definito»; la diversità dei due regimi, peraltro, veniva definita solo in funzione di quello che dovrebbe essere soltanto un compito collaterale e secondario dei ricercatori, vale a dire l'impegno didattico, il cui limite massimo veniva stabilito, rispettivamente, in 350 ore e 200 ore annuali.

Resta invece per i ricercatori, fino al superamento del giudizio di conferma, il divieto di svolgere attività libere professionali, connesse all'iscrizione ad albi professionali, esterne alle attività proprie o convenzionate della struttura di appartenenza.

Con il comma 5 bis dello stesso art. 1 si stabilisce che l'esercizio dell'opzione precedentemente ricordata sana tutte le pregresse situazioni di incompatibilità con l'ufficio di ricercatore previste dall'art. 34 del DPR 11 luglio 1980, n. 382, anche se oggetto di diffida ai sensi dell'art. 15 dello stesso decreto e con il comma 5 ter si prevede l'applicazione della normativa dell'art. 1 anche ai ricercatori confermati dichiarati decaduti, per incompatibilità con l'esercizio di attività professionali connesse all'iscrizione ad albi professionali, per effetto di provvedimenti non ancora definitivi.

L'art. 2 del decreto legge stabilisce che il trattamento economico dei ricercatori universitari è pari al 70% della retribuzione prevista per i professori universitari di ruolo della seconda fascia a tempo definito di pari anzianità, mentre per i ricercatori universitari confermati che optino per il regime di impegno a tempo pieno il trattamento economico è pari al 70% di quello spettante al professore universitario della seconda fascia a tempo pieno di pari anzianità: con il seguente art. 2 bis si estende il trattamento e la progressione economica, nonché il trattamento di previdenza e di quiescenza dei ricercatori universitari anche ai ricercatori astronomi e geofisici mentre l'art. 2 ter estende lo stesso trattamento anche agli assistenti universitari del ruolo ad esaurimento.

In merito a queste disposizioni c'è da osservare che, mentre sembra opportuno — ed in armonia con un orientamento generale verso la definizione di impieghi a tempo parziale che ten-

de ad affermarsi anche in altri settori della pubblica amministrazione — concedere anche ai ricercatori la possibilità di optare per un impegno a tempo definito, gravemente diseducativa ed un vero inciampio alla trasgressione della legge appare la disposizione che, con effetti retroattivi, concede una sanatoria a coloro che hanno violato la norma sulla incompatibilità dell'esercizio di una attività professionale: sanatoria che viene concessa addirittura anche ai ricercatori già dichiarati decaduti con provvedimento non definitivo. Questa disposizione, infatti, non può non rivelare un carattere veramente punitivo nei confronti di tutti coloro che, spesso anche con sacrificio personale, hanno osservato scrupolosamente la legge.

Per quanto riguarda le modifiche al trattamento economico si può rilevare che se esse rispondono in qualche modo alla giusta esigenza di un generale miglioramento delle retribuzioni corrisposte ai ricercatori universitari, restano, peraltro, sganciate da ogni revisione dell'ordinamento e delle funzioni dei ricercatori: il provvedimento si traduce perciò, in sostanza, in un aggravio dell'onere finanziario ricadente sul bilancio dello Stato senza alcuna contropartita in termini di aumento dell'efficienza dell'attività svolta dai ricercatori.

Si deve inoltre rilevare che le nuove disposizioni mantengono, sia pure su un livello più elevato, quella condizione di appiattimento del trattamento economico dei ricercatori, già ricordata, che non consenta differenziazioni in corrispondenza di una diversità di funzioni esercitate: le uniche variazioni retributive restano infatti quelle connesse con gli scatti di anzianità.

Si perpetua, infine, la condizione di inferiorità, anche economica, dei ricercatori rispetto ai docenti, sia di prima che di seconda fascia, mentre, attraverso l'equiparazione del trattamento economico degli assistenti del ruolo ad esaurimento a quello dei ricercatori si realizza pienamente quella identificazione sottile dei ricercatori con gli assistenti che appare in netto contrasto con l'ispirazione originaria del disegno di riforma contenuto nel DPR n. 382 del 1980.

5. Nel disegnare i lineamenti di una riforma dell'ordinamento dei ricercatori universitari occorre preliminarmente compiere una valutazione approfondita del ruolo e dei caratteri assunti dai ricercatori scientifici nelle moderne società industriali.

Nei secoli scorsi l'attività scientifica era un'attività svolta a tempo parziale da singoli ricercatori; ma a partire dai primi decenni di questo secolo e, soprattutto, dopo la fine della seconda guerra mondiale, il progresso scientifico e la crescente specializzazione hanno reso necessario un crescente impegno e una professionalizzazione dei ricercatori e la formazione di gruppi di ricerca ai quali ciascun membro apporta un particolare specifico contributo.

Al ricercatore indipendente che lavora a tempo parziale si è quindi venuto gradualmente a sostituire il ricercatore professionista che lavora a tempo pieno in una organizzazione di ricerca.

Questa profonda trasformazione dei caratteri della ricerca scientifica rende ormai necessaria, anche nelle università, la formazione di una categoria di ricercatori a tempo pieno, a fianco della categoria dei docenti i quali sono invece, necessariamente, ricercatori a tempo parziale.

Occorre quindi conferire ai ricercatori scientifici, anche nelle università, una propria autonomia, proprie funzioni e uno specifico profilo professionale, che non li subordini, ma li affianchi alla categoria dei docenti.

A questa esigenza, come si è precedentemente rilevato, non sembrano aver risposto pienamente le disposizioni del DPR 382/80.

Una radicale modifica dell'attuale ordinamento, dello stato giuridico e del trattamento economico dei ricercatori universitari sembra quindi assolutamente necessaria se si vuole veramente contribuire a creare una situazione che favorisca lo sviluppo della ricerca scientifica nell'università.

Tale modifica non può essere che il risultato di un insieme coordinato di norme che si ispiri ad una chiara e razionale definizione del profilo professionale del ricercatore universitario: una definizione, cioè, che sia soprattutto funzionale allo scopo fondamentale cui deve tendere tutta l'attività del ricercatore: *il sempre più intenso sviluppo della ricerca scientifica nel nostro Paese.*

Pertanto, nello stabilire la disciplina del reclutamento, si dovrebbe consentire l'accesso al ruolo dei ricercatori, senza limiti di età, a qualsiasi candidato che sia in grado di dimostrare una vera attitudine alla ricerca; tale attitudine dovrebbe essere dimostrata mediante la presentazione di titoli scientifici che costituiscano un personale contributo alla ricerca, mentre assai minore importanza dovrebbe essere attribuita ad eventuali prove scritte ed orali di concorso; tali prove potrebbero anzi essere convenientemente sostituite da una discussione pubblica dei titoli presentati.

Per contro, la mancanza di titoli scientifici o una loro valutazione negativa da parte della Commissione giudicatrice dovrebbe precludere in ogni caso l'accesso dei candidati al ruolo dei ricercatori.

Sarebbe anche opportuno non richiedere precedenti qualificazioni accademiche; in ogni caso sarebbe eccessivamente restrittiva (ed anzi da definire francamente come corporativa) una forma (come quella contenuta nel ddl governativo di riforma dell'ordinamento dei ricercatori) che limitasse l'accesso al ruolo ai soli candidati muniti del titolo di «dottore di ricerca», considerando anche l'assoluta limitatezza dei posti disponibili nei corsi di dottorato.

Nelle commissioni giudicatrici dei concorsi per l'accesso al ruolo dei ricercatori universitari dovrebbe essere prevista, a fianco dei professori ordinari e associati, anche la presenza di qualche ricercatore confermato.

Il profilo professionale del ricercatore universitario, come si è già rilevato, dovrebbe essere incentrato appunto sulla ricerca e sulle esigenze di questa dovrebbero essere modellate le funzioni istituzionali da attribuire ai ricercatori e dovrebbe essere disegnato lo sviluppo della sua carriera.

Occorre riconoscere che è ormai estremamente limitato il campo in cui la ricerca scientifica può svolgersi proficuamente sulla base di una iniziativa puramente individuale, mentre sempre più evidente si manifesta, in tutti i settori del sapere scientifico, l'esigenza di un coordinamento degli sforzi individuali e, quindi, della realizzazione di un vero e proprio «lavoro di squadra» con una appropriata divisione di compiti e di responsabilità fra tutti i soggetti che partecipano a ciascun programma di ricerca.

A questa diversità di esigenze dovrebbe corrispondere una articolazione interna del ruolo dei ricercatori universitari tale da assicurare un adeguato sviluppo di carriera sulla base delle capacità, delle competenze e delle esperienze, eliminando i gravi inconvenienti già provocati dall'appiattimento delle carriere sull'ottavo livello del pubblico impiego.

Le diverse qualifiche funzionali dovrebbero essere attribuite ai ricercatori in corrispondenza di una reale diversificazione di compiti: così dalle qualifiche corrispondenti alle più semplici funzioni di assistenza e di aiuto esplicative nella fase di esecuzione delle ricerche si salirebbe alle qua-

lifiche corrispondenti a funzioni di collaborazione nella fase di progettazione e di definizione del piano di ricerche e a quelle di direzione di progetti e programmi di ricerca.

Allo sviluppo delle carriere dovrebbe naturalmente corrispondere una adeguata progressione del trattamento economico: se infatti nelle qualifiche iniziali appare giustificata una parificazione dello stato e del trattamento economico dei ricercatori a quello dei dipendenti appartenenti ai ruoli amministrativi del pubblico impiego (ad es., al trattamento dei dipendenti del VII ed VIII livello), nelle qualifiche più elevate il trattamento dei ricercatori dovrebbe corrispondere a quello delle qualifiche dirigenziali dello Stato.

Una volta definite le funzioni tipiche che il ricercatore è tenuto a svolgere nell'attività di ricerca, queste dovrebbero essere sufficienti ad esaurire i suoi compiti normali; non dovrebbe quindi essere imposto ai ricercatori nessun obbligo di svolgere attività didattica, che è una attività chiaramente estranea ai loro compiti.

La disciplina dei ricercatori dovrebbe quindi consentire lo svolgimento di attività didattiche solo come attività *eventuale e volontaria*, come potrebbe essere prevista la facoltà di svolgere altre attività professionali; in ogni caso l'attività didattica dovrebbe essere consentita entro limiti massimi di tempo, tali da non pregiudicare lo svolgimento delle funzioni istituzionali di ricerca.

Questa disciplina dell'attività didattica dei ricercatori sarebbe assai più razionale di quella attuale e più rispondente alle caratteristiche proprie dei soggetti che operano nell'ambito universitario, che non svolga anche attività di ricerca, non è raro il caso di ottimi ricercatori che non possiedono le doti per svolgere in modo efficace un lavoro di docenti.

Dovrebbe essere invece consentita la partecipazione dei ricercatori agli organi di governo dell'università, su un piano di completa parità con i docenti, eliminando le ingiustificate discriminazioni che la legislazione attuale ha stabilito in questa materia a danno dei ricercatori.

Con una disciplina come quella qui delineata sarebbe finalmente riconosciuta la professionalità scientifica dei ricercatori e sarebbe loro consentito, su una base di competenza e di capacità, l'accesso alle qualifiche più elevate e ai più elevati livelli di trattamento normativo e retributivo oggi vigenti nell'università.

6. Anche l'istituzione dei dottorati di ricerca non ha finora prodotto quei risultati che era lecito attendersi al momento dell'entrata in vigore del DPR n. 382.

C'è da notare, anzitutto, il forte ritardo che l'avvio dei dottorati ha subito rispetto ai tempi previsti.

Soltanto con il D.M. 15 giugno 1982, cioè dopo due anni dall'entrata in vigore del DPR n. 382, veniva bandito il primo ciclo dei corsi di dottorato, il cui avvio effettivo, peraltro, si aveva solo nel 1983.

Nel primo ciclo venivano istituiti 488 corsi di dottorato, per complessivi 2100 posti: il numero più elevato di posti (470) veniva attribuito a dottorati da conseguire nelle discipline afferenti alla Facoltà di Medicina e Chirurgia e solo leggermente inferiore (462) era il numero dei posti assegnati alle discipline afferenti alla Facoltà di Scienze matematiche, fisiche e naturali; per contro il numero più basso (27) era attribuito alle discipline della Facoltà di Scienze statistiche, demografiche ed attuariali.

La dotazione di ciascun corso veniva stabilita, nella maggior parte dei casi, in tre posti, ma non mancano corsi con dotazioni superiori: le dotazioni più elevate (12 posti) venivano attribuiti

re al corso di dottorato in fisica presso la prima Università di Roma (con cinque curricula), al corso di dottorato in matematica presso l'Università di Bologna (anch'esso con cinque curricula) e al corso di dottorato in scienze chimiche (con tre curricula) presso l'Università di Genova.

I ritardi hanno continuato a manifestarsi anche negli anni successivi, poiché nessun corso di dottorato veniva bandito negli anni 1983 e 1984, mentre solo fra il 1985 e il 1986 si sono svolti i concorsi per l'ammissione al secondo ciclo.

Oltre che tardiva, l'istituzione dei dottorati di ricerca si è rivelata anche insufficiente sotto l'aspetto quantitativo rispetto alle esigenze di formazione di ricercatori scientifici che si manifestano nel Paese; è stato rilevato, ad esempio, che le 105 borse per il dottorato bandite nel primo ciclo per le scienze fisiche sono insufficienti rispetto alle previsioni di immissione annua di ricercatori fisici nell'università, negli enti di ricerca e nei laboratori industriali; considerando poi i ritardi tra l'avvio di un ciclo e il seguente e le inevitabili defezioni, tale inadeguatezza risulta ancora più manifesta⁷.

Anche nel campo delle Scienze chimiche è stato rilevato che le imprese europee, americane e giapponesi assumono una percentuale elevatissima di chimici aventi livelli professionali equivalenti a quelli dei nostri futuri dottori di ricerca, essendo molto elevata la quota dei diplomati di primo livello (corrispondenti ai nostri laureati) che conseguono il titolo di secondo livello: in tal modo le imprese trovano sul mercato del lavoro la professionalità di cui hanno bisogno.

Invece le imprese italiane, non potendo reperire sul mercato del lavoro elementi dotati di un pari livello di professionalità, sono costrette o a formarli nel proprio interno o a ricorrere ad altre più costose e meno efficienti forme di reclutamento. Benché sia difficile valutare quanto questa situazione danneggi le imprese italiane e quanto limiti l'istruzione od il mantenimento di strutture di ricerca di imprese multinazionali in Italia, sembra certo che la mancanza di un serio ed esteso sistema di formazione per i ricercatori chimici costituisca un grave ostacolo allo sviluppo delle imprese chimiche e di tutte le altre imprese che utilizzano la chimica⁸.

La situazione economica dei partecipanti ai corsi di dottorato si manifesta, in generale piuttosto precaria non soltanto per il modesto importo delle borse di studio e per i ritardi con cui vengono effettuati i relativi pagamenti, ma anche per il divieto imposto ai dottorandi di svolgere altre attività remunerative, come ad esempio l'attività didattica, che invece è consentita in altri paesi.

Anche nel campo dei dottorati di ricerca sembra quindi necessario procedere a profonde modifiche normative ispirate soprattutto ad un principio di liberalizzazione della disciplina dei corsi che consenta un deciso ampliamento dei posti relativi.

Poiché per evidenti ragioni finanziarie non è pensabile un incremento del numero delle borse di studio che sia parallelo al necessario aumento del numero dei posti, occorre prevedere la possibilità — come, del resto, già avviene in altri paesi — che il costo dei corsi venga finanziato a carico degli stessi partecipanti, limitando la concessione delle borse di studio ai soli candidati che possano dimostrare di non essere in grado di sostenere tale costo.

Per ampliare le possibilità di finanziamento dei corsi a carico degli stessi partecipanti occorre procedere ad una liberalizzazione della disciplina dei corsi che consenta, ad esempio, ai dottorandi di svolgere una attività di collabora-



Università di Genova: l'atrio del Palazzo dell'Università (Polo Balbi)

zione didattica nei dipartimenti e nelle facoltà.

In tal modo si raggiungerebbe una pluralità di obiettivi auspicabili, poiché con la remunerazione ottenuta per l'attività didattica i dottorandi potrebbero sostenere, almeno in parte, il costo dei corsi di dottorato e, mediante l'inserimento nell'attività dei dipartimenti e degli istituti, potrebbero acquisire maggiore esperienza pratica; al tempo stesso si potrebbe alleviare l'onere didattico che oggi grava in gran parte, e in modo obbligatorio, sui ricercatori, consentendo a questi ultimi più ampi spazi di tempo per le attività di ricerca.

Si potrebbe così favorire un naturale processo di osmosi fra ricerca e attività didattica, con soluzioni diverse e differenziate secondo le diverse esigenze locali, attuate sulla base di un temperamento di interessi e della soddisfazio-

ne reciproca delle esigenze degli studiosi e delle istituzioni universitarie, senza forzature e vincoli imposti dal centro, che sono sempre forieri di distorsioni, carenze ed inefficienze nel funzionamento delle università.

Come si è già rilevato, ai sensi dell'art. 69 del DPR n. 382, i corsi di dottorato vengono istituiti dal Ministero della pubblica istruzione su proposta delle singole facoltà universitarie.

È evidente, peraltro, il rischio che con questo sistema nella istituzione dei dottorati finiscano col prevalere interessi interni di singole università, piuttosto che gli interessi più generali della ricerca per il Paese: sembra quindi opportuno estendere l'iniziativa di proposta dei corsi di dottorato anche ad organismi e soggetti extrauniversitari, come centri di ricerca pubblici e privati, imprese industriali ed an-

che studiosi privati estranei all'ambiente universitario.

Un passo in tal senso è stato compiuto con la circolare ministeriale 5 febbraio 1986, n. 357, la quale prevede che, oltre ai posti stabiliti dal Ministero, possano essere istituiti altri posti di dottorato, fino al numero complessivo di dieci, finanziati da enti pubblici di ricerca con apposito atto convenzionale o da qualificate strutture produttive private. Nella convenzione, oltre all'erogazione delle borse, dovranno essere previsti contributi finanziari di funzionamento in proporzione al numero dei posti aggiunti.

Si tratta, indubbiamente, di un primo passo che risponde ad esigenze molto sentite nel Paese per un ampliamento nelle possibilità di formazione dei ricercatori scientifici.

Ma occorre andare ancora oltre e, seguendo gli orientamenti precedentemente delineati, favorire un'ulteriore liberalizzazione rimuovendo limiti quantitativi troppo rigidi e condizioni finanziarie troppo onerose.

Si tratta, in sostanza, di conferire una maggiore autonomia alle istituzioni universitarie nella stipulazione delle convenzioni ed una maggiore partecipazione di enti e soggetti extrauniversitari all'iniziativa per l'istituzione dei corsi di dottorato.

7. Alla luce delle considerazioni precedentemente espresse sarà ora sufficiente qualche breve nota conclusiva sulla situazione attuale della ricerca scientifica universitaria, sulle sue prospettive, sul ruolo che l'Università potrebbe e dovrebbe assumere nel quadro più ampio di una politica nazionale della ricerca.

Affinché l'università possa dare un valido contributo allo sviluppo della ricerca scientifica nel nostro Paese occorre preliminarmente ristabilire all'interno dell'università stessa quell'equilibrio fra didattica e ricerca che, negli ultimi anni, l'abnorme crescita delle attività didattiche provocata dalle esigenze dell'«università di massa» ha gravemente turbato e quasi stravolto.

La necessità di questo riequilibrio è vivamente sentita da quegli studiosi che più chiaramente si rendono conto delle precarie condizioni nelle quali versa oggi la nostra università e sembra che cominci ad essere percepita anche a livello politico, come si può desumere da alcune recenti iniziative.

Il sintomo più importante di questo nuovo orientamento è, indubbiamente, il disegno di legge n. 413, presentato al Senato il 4 settembre 1987, con il quale si istituisce il nuovo Ministero dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica⁹.

A questo nuovo Ministero è trasferita, ai sensi dell'art. 5 del disegno di legge, la Direzione generale per l'istruzione universitaria del Ministero della pubblica istruzione, mentre il Consiglio universitario nazionale, ferme restando le sue attuali competenze, diviene organo del nuovo Ministero.

Nella relazione al disegno di legge si afferma che le forti interazioni tra i vari tipi di ricerca di base, applicata e finalizzata contestualmente presenti, anche se in diversa misura, nelle università e negli enti di ricerca e le interazioni tra le attività di ricerca e di formazione scientifica che vengono svolte nelle università, comportano esigenze sempre più simili sul piano dei contenuti dell'attività, della gestione delle risorse materiali e dei problemi del personale; si manifesta quindi il bisogno di un governo unitario della ricerca scientifica e dell'università che assicuri un efficace coordinamento e sviluppi le potenzialità positive di questi processi di interazione¹⁰.

Tuttavia, affinché la creazione del nuovo Ministero non rappresenti per l'università soltanto un semplice trasferimento di competenze burocratiche, sembrano indispensabili una revisione e una ristrutturazione di tutta l'organizzazione della ricerca nell'università e quindi, anzitutto, una riforma dell'ordinamento dei ricercatori e delle modalità di ripartizione e di impiego dei fondi di ricerca.

Nel valutare l'attuale situazione della ricerca universitaria non si può certamente prescindere dal quadro generale della situazione nazionale della ricerca e delle sue catene di fondo.

Come è stato autorevolmente rilevato, pur registrando incoraggianti segni di movimento, il quadro complessivo delle risorse in uomini e mezzi che il nostro Paese destina all'attività di ricerca è tuttora largamente insufficiente per un deciso rilancio del settore e in ogni caso risulta di gran lunga inferiore all'impegno sviluppato dai più importanti paesi industrializzati¹¹.

Nel 1983, mentre in Italia le spese per la ricerca scientifica rappresentavano soltanto l'1,2% del prodotto interno lordo (pil), esse raggiungevano il 2,7% negli Stati Uniti, il 2,6% in Germania e in Giappone, il 2,3% nel Regno Unito e il 2,1% in Francia.

Per tutto il corso degli anni Settanta le spese per la ricerca scientifica sono rimaste in Italia al di sotto dell'1% del prodotto interno lordo e solo nel 1981 raggiungevano l'1% restando su tale livello anche nel 1982.

Un leggero aumento si può riscontrare negli anni successivi: le spese per la ricerca raggiungono infatti l'1% nel 1983 e l'1,4% nel 1985: il distacco rispetto ai paesi più avanzati si va leggermente riducendo, ma resta sempre rilevante.

Non vi è quindi da meravigliarsi se, in questo quadro di limitata disponibilità di risorse, sul piano nazionale anche i fondi di ricerca destinati all'università, nonostante alcuni aumenti concessi in anni recenti, restino sempre notevolmente inferiori alle necessità.

I fondi per la ricerca universitaria, stanziati sul capitolo 8551 del Ministero della pubblica istruzione vengono ripartiti, ai sensi dell'art. 65 del DPR 11 luglio 1980, n. 382, per il 60% fra le varie università, mentre il restante 40% è assegnato a progetti di ricerca di interesse nazionale di rilevante interesse per lo sviluppo della scienza, su proposta dei comitati consultivi costituiti dal Consiglio universitario nazionale con il compito di vagliare i progetti di ricerca presentati da gruppi di docenti e ricercatori o da istituti o dipartimenti universitari.

Già questa ripartizione, peraltro appare piuttosto criticabile, poiché assegna una quota minore dei fondi ai progetti di maggior rilevanza scientifica presentati da gruppi di ricerca, mentre la quota maggiore (60%) viene dispersa fra una miriade di piccoli progetti, quasi sempre presentati da singoli docenti o ricercatori, con tutti gli inconvenienti che satanno ricordati più avanti.

La dinamica dei finanziamenti per la ricerca scientifica universitaria si può rilevare dalla tabella 1, che riporta i dati per gli anni compresi fra il 1982 e il 1987.

Il modesto finanziamento di appena 21 miliardi, stanziato nel 1982, subisce un incremento assai rilevante nel 1983, quando raggiunge i 191 miliardi e un nuovo forte incremento nel 1985, anno in cui tocca i 300 miliardi: assai meno soddisfacente è, tuttavia, la successiva evoluzione di questi stanziamenti, che aumentano del 10% nel 1986 e appena del 3% nel 1987.

Tabella 1 - Finanziamenti per la ricerca universitaria (in miliardi)

Anno	Stanziamiento	60%	40%
1982	21	12,6	8,4
1983	191	114,6	76,4
1984	200	120	80
1985	300	180	120
1986	330	198	132
1987	340	204	136

Peraltro, se si tiene conto dell'aumento generale dei prezzi, pari all'8% circa nel 1986, si nota che in quest'anno la crescita dei fondi per la ricerca scientifica universitaria, in termini reali, è stata inferiore al 2% (1,85% circa) mentre si è avuta addirittura una riduzione, in termini reali, nel 1987.

Ancora più grave si prospetta la situazione per il corrente anno 1988, per il quale il fondo per la ricerca universitaria ha subito una sensibile riduzione anche in termini monetari, passando da 340 miliardi del 1987 a 290 miliardi, con una riduzione, quindi, di 50 miliardi, pari al 14,7%.

Se si esamina il fondo per la ricerca scientifica universitaria nel quadro complessivo della spesa pubblica per la ricerca scientifica si nota che, nel 1986, il totale degli stanziamenti di competenza del bilancio dello Stato concernenti l'area della ricerca scientifica, ammontava a 5214 miliardi, comprendendo in questa cifra sia i fondi espressamente destinati alla ricerca scientifica, sia le risorse concernenti attività connesse in vario modo al settore della ricerca (la cosiddetta «spesa allargata» per la ricerca).

Di questa spesa complessiva i fondi per la ricerca universitaria, pari, come si è rilevato, a 330 miliardi, costituivano soltanto il 6,3%, mentre nei confronti delle spese espressamente destinate alla ricerca scientifica, pari a 1.097 miliardi, i fondi per l'università raggiungevano il 30% circa.

E la situazione relativa dell'università è sensibilmente peggiorata negli ultimi due anni, poiché, come si è ricordato, i fondi per l'università si sono ridotti anche in termini monetari, oltre che reali, mentre gli altri stanziamenti per la ricerca continuano a manifestare un certo ritmo di aumento, sia pure contenuto.

Ma le catene della ricerca scientifica nell'università non sono dovute soltanto alla limitazione dei fondi complessivamente disponibili; esse sono dovute anche alle specifiche modalità con le quali gran parte di tali fondi sono distribuiti fra i diversi progetti di ricerca.

Poiché, normalmente, la somma delle richieste supera largamente gli stanziamenti disponibili, le commissioni incaricate di distribuire i fondi, forse incapaci di effettuare una approfondita analisi della validità dei diversi progetti e di stabilire un preciso ordine di priorità, o, più probabilmente, desiderose di non scontentare nessuno dei richiedenti, spesso usano operare una proporzionale riduzione dell'ammontare di ciascuna richiesta, in modo da far rientrare il loro importo complessivo entro il tetto delle risorse disponibili.

In tal modo tutte le richieste vengono poste sullo stesso piano e coloro che hanno presentato le domande sulla base dei costi effettivi previsti dei progetti, senza gonfiare le cifre relative, si vedono costretti a rinunciare alle ricerche progettate e a ripiegare su altre iniziative di minore rilevanza o, addirittura, a destinare i fondi di ricerca a spese di ordinaria amministrazione, come

l'acquisto di libri, tiviste ed attrezzature che non possono essere acquistati con le normali dotazioni degli istituti, ferme ormai da tempo e, in molti casi, notevolmente ridotte in valore reale negli ultimi anni a causa dell'inflazione.

Non è che non veda come, in tal modo, viene reso di fatto impossibile un efficiente impiego dei già scarsi fondi di ricerca.

Molto spesso, inoltre, la ricerca universitaria risulta condizionata da esigenze di carriera di singoli docenti e ricercatori, per tale motivo, essa viene spesso indirizzata verso settori della scienza ben definiti e consolidati e, non di rado, tale ricerca ha carattere prevalentemente teorico; vengono quindi trascurati i settori nuovi o scarsamente esplorati e le ricerche di carattere empirico ed applicato.

Il conferimento di una autonomia effettiva di ricercatori universitari, secondo le linee precedentemente esposte, potrebbe forse eliminare, almeno in gran parte, questo inconveniente.

Bisogna, tuttavia, sottolineare che un decisivo impulso allo sviluppo della ricerca scientifica nell'università italiana si potrà realizzare soltanto se la nuova disciplina dell'ordinamento dei ricercatori ed un metodo maggiormente selettivo nell'assegnazione dei fondi riusciranno ad indurre docenti e ricercatori — la cui attività è tradizionalmente improntata ad un forte spirito individualistico — ad una maggiore collaborazione nelle iniziative di ricerca sia all'interno dell'università, sia con gli istituti ed i centri di ricerca extrauniversitari.

Per raggiungere questo scopo sarebbe necessario, in armonia, con quanto proposto dal già citato rapporto sulla situazione e sulle prospettive della scienza e della tecnologia in Italia, restituire alle singole università più ampi margini di autonomia decisionale nella definizione e nella gestione dei programmi di ricerca, nelle decisioni di spesa e nella raccolta dei finanziamenti ed assegnare alle università adeguate risorse finanziarie umane soprattutto nelle aree scientifiche suscettibili di sostenere lo sviluppo di lungo periodo del Paese¹².

Sarebbe inoltre necessario realizzare un maggiore coordinamento delle iniziative di ricerca a livello dei dipartimenti e degli istituti scientifici ed aumentare la quota dei fondi di ricerca riservati ai progetti presentati da dipartimenti, istituti o gruppi di docenti o ricercatori, riducendo invece la quota destinata al finanziamento di progetti presentati da singoli docenti o ricercatori.

Ma il compito essenziale che l'università dovrà svolgere nell'ambito di una politica nazio-

nale di promozione e di sviluppo della ricerca scientifica è quello della *formazione dei ricercatori*¹³.

A tal fine si manifestano assolutamente necessari non soltanto un potenziamento ed una liberalizzazione dell'ordinamento dei dottorati di ricerca, secondo le linee precedentemente indicate, ma anche una profonda trasformazione di tutti gli ordinamenti didattici.

Per ottenere ciò occorre rovesciare quella tendenza verso la progressiva chiusura dell'università al mondo esterno, che è stata purtroppo seguita in questi ultimi anni, ed aprirla invece alle più varie e mature esperienze degli ambienti esterni, dell'industria, dei servizi, delle professioni, della ricerca, della pubblica amministrazione, in modo tale che l'università riesca a migliorare ed affinare la qualità dei servizi che offre ed a rendersi maggiormente competitiva rispetto agli altri centri di formazione scientifica.

Solo in tal modo essa potrà rispondere efficacemente alle crescenti esigenze di istruzione e di aggiornamento tecnico e scientifico che la collettività nazionale manifesta nell'attuale fase di trasformazione e di sviluppo della nostra società.

NOTE

¹ Sui fondamenti giuridici e politici della norma costituzionale si veda Mastropasqua, S., *Cultura e scuola nel sistema costituzionale italiano*, Giuffrè, Milano 1980, pp. 3-18.

² Cfr. la relazione della VII Commissione permanente del Senato al disegno di legge n. 1352, concernente lo stato giuridico dei ricercatori universitari, pp. 3-7.

³ Relazione cit., pag. 7.

⁴ Relazione della VII Commissione permanente del Senato, cit., pag. 12.

⁵ Sui problemi della professionalità dei ricercatori scientifici si veda la relazione di Giorgio Sirilli *La professionalità del ricercatore. Alcuni problemi di politica scientifica*, presentata al convegno internazionale sul tema «La professionalità scientifica», svoltosi in Roma presso il Consiglio Nazionale delle Ricerche nei giorni 20-23 marzo 1985.

⁶ L'appiattimento della carriera è rimasto invariato anche dopo l'emanazione del D.L. 2 marzo 1987, n. 57, precedentemente ricordato, con il quale il trattamento economico dei ricercatori è stato aumentato rispetto a quello corrispon-

dente all'ottavo livello del pubblico impiego.

⁷ Consiglio Nazionale delle Ricerche, *Relazione generale sullo stato della ricerca scientifica e tecnologica in Italia per l'anno 1985*, parte III, pag. 295.

⁸ *Ibid.*, pag. 328-29.

⁹ Questo provvedimento appare in armonia con la proposta formulata nel noto «Rapporto Dadda»; cfr. *Rapporto sulla situazione e sulle prospettive della scienza e della tecnologia in Italia*, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Roma, 1986, pag. 24. In questo Rapporto si sottolinea l'opportunità di costituire un Ministero della ricerca scientifica e della tecnologia fornito di adeguati strumenti operativi.

¹⁰ Benché il disegno di legge non ne faccia menzione, sarebbe necessario, al fine di assicurare un «governo unitario» della ricerca scientifica, eliminare l'attuale duplicazione di competenze dovuta alla contemporanea esistenza del Consiglio nazionale delle Ricerche (CNR) e del Consiglio Universitario Nazionale (CUN), entrambi operativi nel settore della ricerca.

¹¹ Consiglio Nazionale delle Ricerche, *Relazione generale sullo stato della ricerca scientifica e tecnologica in Italia per l'anno 1985*, cit., parte I, pp. 12-13.

¹² *Rapporto sulla situazione e sulle prospettive della scienza e della tecnologia in Italia*, cit., pag. 19.

¹³ La carenza di ricercatori scientifici appare assai grave non soltanto negli Istituti e nei centri di ricerca, ma anche nei settori direttamente produttivi. Nell'industria, ad esempio, il numero dei ricercatori è stato calcolato, nel 1982, in 19.535 unità equivalenti a tempo pieno: esso risulta quindi del tutto inadeguato ad un paese che si trova al settimo posto fra i paesi più progrediti del mondo occidentale: le risorse che il nostro paese impiega nella ricerca scientifica sono molto inferiori, sia in termini assoluti sia in relazione alle forze di lavoro, rispetto a quelle impiegate dai paesi con i quali compete sui mercati internazionali: si prospetta pertanto una progressiva riduzione della capacità competitiva del nostro paese, sia per effetto dell'azione dei paesi a livello tecnologico più elevato, sia per la pressione dei Paesi in via di sviluppo che possono beneficiare di un più basso costo del lavoro e di un più facile accesso alle materie prime. Su questi problemi si veda il rapporto pubblicato dall'Istituto di Studi sulla Ricerca e Documentazione Scientifica del Consiglio Nazionale delle Ricerche: *La ricerca scientifica e tecnologica in Italia: una analisi di politica scientifica*, 1984, pp. 199-201.



LEGGE 1° agosto 1988, n. 326

Borse di studio per giovani laureati e diplomati
nel Mezzogiorno

La Camera dei deputati ed il Senato della
Repubblica hanno approvato;

IL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA

PROMULGA

la seguente legge:

Art. 1

1. Il Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR) è autorizzato a bandire, in coerenza con gli obiettivi e le finalità del piano generale di intervento nel Mezzogiorno, entro un mese dalla data di entrata in vigore della presente legge, concorsi per l'attribuzione di borse di studio a carattere biennale, non rinnovabili, da concludere entro il 31 dicembre 1990, in favore di giovani laureati e giovani diplomati di età, rispettivamente, non superiore a ventinove e ventidue anni compiuti alla data del bando e residenti alla stessa data nelle regioni meridionali, definite ai sensi dell'articolo 1 del decreto del Presidente della Repubblica 6 marzo 1978, n. 218.

2. Il bando deve prevedere, oltre ai requisiti di partecipazione, l'ammontare lordo dell'assegno mensile, non superiore rispettivamente a lire 1 milione e 800 mila per i borsisti laureati e a lire 1 milione e 500 mila per i borsisti diplomati. In caso di utilizzazione all'estero delle borse di studio il relativo importo sarà pari a quello ordinariamente corrisposto dal CNR per le borse di studio da fruire all'estero.

3. Le borse di studio sono utilizzate presso gli organi di ricerca del CNR, ovvero presso istituti universitari e di ricerca nazionali, stranieri o internazionali della rete scientifica o di quella del sistema produttivo di beni e servizi, di riconosciuta competenza nei settori connessi con gli obiettivi e le finalità di cui al comma 1.

4. All'onere derivante dall'applicazione della presente legge, valutato in lire 25.000 milioni per ciascuno degli anni 1988, 1989 e 1990, si provvede mediante utilizzo dello stanziamento iscritto, ai fini del bilancio triennale 1988-1990, nel capitolo 9001 dello stato di previsione del Ministero del tesoro per l'anno finanziario 1988, all'uopo utilizzando lo specifico accantonamento «Contribuito al CNR per borse di studio per giovani laureati nel Mezzogiorno».

5. Il ministro del Tesoro è autorizzato ad apportare, con propri decreti, le occorrenti variazioni di bilancio.

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 1° agosto 1988

COSSIGA

DE MITA, *Presidente del
Consiglio dei Ministri*

RUBERTI, *ministro per il
Coordinamento delle iniziative per la ricerca scientifica e tecnologica*

Visto, il Guardasigilli: VASSALLI

LEGGE 5 agosto 1988, n. 341

Interpretazione autentica degli articoli 13 e 44 del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, e dell'articolo 5 della legge 9 dicembre 1985, n. 705, in materia di concorsi universitari

La Camera dei deputati ed il Senato della Repubblica hanno approvato;

IL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA

PROMULGA

la seguente legge:

Art. 1

1. I professori universitari collocati in aspettativa obbligatoria ai sensi dell'articolo 13 del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, conservano l'elettorato attivo e passivo per la formazione delle commissioni giudicatrici per i giudizi di idoneità a professore associato e delle commissioni giudicatrici dei concorsi per professore universitario ordinario o associato nei casi in cui le operazioni per la formazione della commissione siano iniziate prima dell'entrata in vigore dell'articolo 5 della legge 9 dicembre 1985, n. 705, anche se la conclusione delle operazioni anzidette e la nomina della commissione siano avvenute successivamente.

Art. 2

1. L'esclusione dalle commissioni giudicatrici dei concorsi per professore universitario associato di coloro che siano stati membri della commissione del concorso ad associato immediatamente precedente per lo stesso raggruppamento di discipline disposta dall'articolo 44, comma quinto, del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, non riguarda coloro che siano stati membri della commissione per i giudizi di idoneità di cui all'articolo 51 del medesimo decreto del Presidente della Repubblica n. 382 del 1980.

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 5 agosto 1988

COSSIGA

DE MITA, *Presidente del
Consiglio dei Ministri*

Visto, il Guardasigilli: VASSALLI

CIRCOLARE N. 108 DEL 16 APRILE 1988

OGGETTO: Ricercatori universitari confermati - Opzione tra tempo pieno e tempo definito ai sensi dell'art. 1 della Legge 158/87

La seconda sezione del Consiglio di Stato, nella seduta del 7/10/87, si è pronunciata con parere (di cui si trasmette copia integrale) su ta-

luni quesiti proposti da questo Ministero in ordine alla questione della scelta tra tempo pieno e tempo definito da parte dei ricercatori universitari, di cui all'art. 1 della Legge 22/4/87, n. 158. Alla luce delle considerazioni svolte in merito da quel Consesso, si fa presente quanto segue.

Per quel che riguarda, anzitutto, le modalità di esercizio dell'opzione in discorso, è da osservare che l'art. 1, comma 2, della legge citata prevede una procedura consistente nella presentazione al rettore di una domanda «almeno due mesi prima dell'inizio di ogni anno accademico». A detta del Consiglio di Stato tale disposizione «si riferisce al regime ordinario», vale a dire che è applicabile in via generale, facendo comunque salva la prima opzione, attesa la particolare situazione del ricercatore al momento della conferma. Come è noto, le nomine dei ricercatori universitari sono operate in corso d'anno, e pertanto anche le conferme avvengono durante tutto l'arco dell'anno accademico. Ora, è innegabile che una applicazione indiscriminata della norma nuocerebbe alla funzionalità organizzativa universitaria, che richiede una tempestiva individuazione del regime di impegno, da effettuarsi contestualmente alla conferma, al fine della pronta e adeguata utilizzazione del ricercatore nella struttura che gli compete. A tale esigenza sembra tendere l'effettiva volontà del legislatore che, d'altra parte, nel prevedere all'art. 1, comma 5 bis della citata legge 158/87 il termine di 60 giorni per la definizione delle situazioni pendenti, ha positivamente mostrato l'intento di garantire comunque ai ricercatori confermati la possibilità di regolarizzare subito il loro status attraverso l'opzione in discorso.

È pertanto necessario che le modalità di esercizio della prima opzione del ricercatore dopo la conferma rispondano agli stessi criteri della norma di cui alla Legge 6/10/82, n. 725, che prevede la scelta del regime da parte dei professori universitari di prima nomina all'atto della chiamata. Ovviamente i ricercatori dovranno effettuare la scelta con domanda da presentare appena formalizzato il decreto di conferma. Ai fini del completamento del biennio previsto dal citato art. 1, comma 2, l'opzione decorre dal 1° novembre dell'anno accademico nel corso del quale essa è stata esercitata. È evidente che almeno due mesi prima dello scadere del biennio, dovrà essere effettuata con domanda la successiva scelta, secondo la procedura generale espressamente prevista dalla norma, a cui si è sopra accennato.

Qualora il ricercatore confermato non eserciti la prima opzione o non manifesti la propria volontà con formula univoca, deve essere collocato d'ufficio in regime d'impegno a tempo pieno, in considerazione degli specifici obblighi che caratterizzano la sua attività fino al momento della conferma, e che prefigurano lo status tipico del ricercatore a tempo pieno. Analogamente deve operarsi per i ricercatori confermati per i quali l'art. 1, comma 5 bis della Legge 185/87 ha previsto l'esercizio dell'opzione nei sessanta giorni dalla data di entrata in vigore di detta legge.

Altra questione concerne lo status giuridico dei ricercatori universitari, in ordine al «tempo pieno» e al «tempo definito», e quindi in relazione agli impegni, agli obblighi e, in definitiva, alle conseguenze collegate con i diversi regimi. In materia, l'espressa formulazione della legge fa riferimento al solo limite massimo di impegno per l'attività didattica «portato rispettivamente a 350 ore e a 200 ore» (art. 1, comma 2 della Legge 158/87). Ad una prima lettura della norma, sembra dunque che la differenziazione tra i regimi di impegno vada esclusivamente im-

perniata su un diverso orario annuo relativo alla attività didattica, e con esclusione, quindi, di ogni ipotesi di incompatibilità al di fuori di quelle comuni a tutti i ricercatori. Tuttavia, ritiene l'alto consesso che i contenuti del «tempo pieno» e del «tempo definito» debbano attendere non solo alla quantità delle ore da dedicate alla didattica, ma anche, e soprattutto, all'ampiezza dell'impegno complessivo previsto presso l'istituto di appartenenza. Ciò è desumibile dallo stesso sistema normativo universitario, nel quale le espressioni terminologiche relative ai due regimi alternativi, sottendono contenuti chiaramente circostanziati.

Su tale premessa, il regime di impegno a tempo pieno non può che significare, a differenza di quello a tempo definito, una completa ed esclusiva dedizione professionale all'organismo universitario nel quale il ricercatore è incaricato. Fermi restando, pertanto, i divieti di cumulo di carattere generale indicati dall'art. 1, comma 1 e 4 della citata Legge 158/87, detto regime comporta l'incompatibilità con lo svolgimento di attività libere professionali connesse con iscrizioni ad albi, estranee a quelle proprie o convenzionate della struttura di appartenenza, così come previsto dalla medesima legge per i ricercatori confermati.

Ne consegue l'applicabilità ai ricercatori che hanno optato per il tempo pieno, dell'art. 11, ultimo comma del DPR 11 luglio 1980, n. 382, secondo cui i nominativi dei professori ordinari a tempo pieno vengono comunicati, a cura del Rettore, all'ordine professionale al cui albo essi risultano iscritti, al fine della loro inclusione in un elenco speciale.

Vorranno le SS.LL. conformarsi alle suseposte indicazioni in ordine all'applicazione dell'art. 1 della già citata legge 158/87.

Il Ministro

MODIFICAZIONI AGLI STATUTI DI ISTITUZIONI UNIVERSITARIE

G.U. del 12 maggio
DPR del 30 ottobre 1987
Modificazioni allo statuto dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
Istituzione della Scuola di specializzazione in Scienze giuridiche, bancarie e finanziarie

G.U. del 14 maggio
DPR del 30 ottobre 1987
Modificazioni allo statuto dell'Università degli Studi di Napoli
Istituzione della Scuola di specializzazione in Applicazioni biotecnologiche

G.U. del 24 maggio
DPR del 30 ottobre 1987
Modificazioni allo statuto dell'Università degli Studi di Ancona
Istituzione della Scuola di specializzazione in Ingegneria delle microonde

G.U. del 24 maggio
DPR del 30 ottobre 1987
Modificazioni allo statuto dell'Università degli Studi di Parma
Istituzione della scuola di specializzazione in Farmacia industriale

G.U. del 27 maggio
DPR del 4 ottobre 1986
Modificazione allo statuto dell'Università degli Studi di Udine
Istituzione del Corso di laurea in Matematica applicata presso la Facoltà di Scienze matematiche, fisiche e naturali

G.U. del 2 giugno
DPR del 31 ottobre 1987
Modificazione allo Statuto dell'Università degli Studi di Bari
Nuovo ordinamento del Corso di laurea in Medicina e Chirurgia

G.U. del 6 giugno
DPR del 30 ottobre 1987
Modificazione allo statuto dell'Università degli Studi di Bologna
Nuovo ordinamento del Corso di laurea in Medicina e Chirurgia

G.U. del 7 giugno 1987
DPR del 31 ottobre 1987
Modificazione allo statuto dell'Università degli Studi di Parma
Nuovo ordinamento del Corso di laurea in Medicina e Chirurgia

G.U. del 9 giugno
DPR del 30 ottobre 1987
Modificazioni allo statuto dell'Università degli Studi di Torino
Nuovo ordinamento del Corso di laurea in Medicina e Chirurgia

G.U. dell'11 giugno
DPR del 31 ottobre 1987
Modificazioni allo statuto dell'Università degli Studi di Ferrara
Nuovo ordinamento del Corso di laurea in Medicina e Chirurgia

G.U. del 13 giugno
DPR del 18 luglio 1987
Modificazioni allo statuto dell'Università degli Studi dell'Aquila
Nuovo ordinamento del Corso di laurea in Medicina e Chirurgia

G.U. del 14 giugno
DPR del 14 ottobre 1987
Modificazioni allo statuto dell'Università degli Studi di Genova
Nuovo ordinamento del Corso di laurea in Medicina e Chirurgia

G.U. del 15 giugno
DPR del 22 ottobre 1987
Modificazioni allo statuto dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
Nuovo ordinamento del Corso di laurea in Medicina e Chirurgia

G.U. del 16 giugno
DPR del 18 luglio 1987
Modificazioni allo statuto dell'Università degli
Studi di Reggio Calabria
Nuovo ordinamento del Corso di laurea in Me-
dicina e Chirurgia

G.U. del 17 giugno
DPR del 3 marzo 1988
Modificazioni allo statuto dell'Università degli
Studi di Milano
Istituzione della Scuola di specializzazione in Di-
ritto ed Economia delle Comunità europee

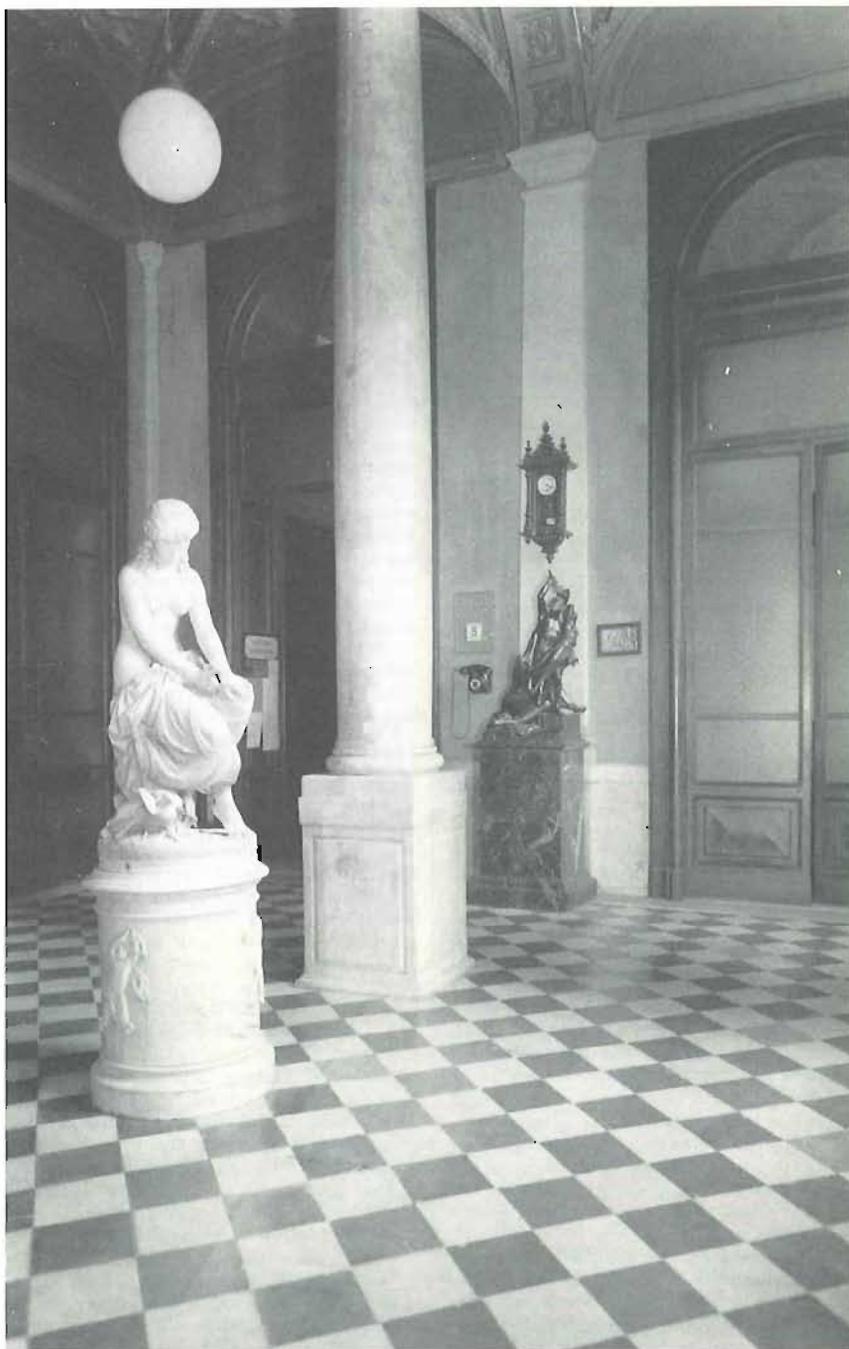
G.U. del 30 giugno
DPR del 18 luglio 1987
Modificazioni allo statuto dell'Università degli
Studi «La Sapienza» di Roma
Nuovo ordinamento del Corso di laurea in Me-
dicina e Chirurgia

G.U. del 2 luglio
DPR del 31 ottobre 1987
Modificazioni allo statuto dell'Università degli
Studi di Siena
Nuovo ordinamento del Corso di laurea in Me-
dicina e Chirurgia

G.U. del 16 luglio
DPR del 25 marzo 1988
Modificazioni allo statuto dell'Università degli
Studi di Ancona
Nuovo ordinamento del Corso di laurea in Me-
dicina e Chirurgia

G.U. del 18 luglio
DPR del 22 ottobre 1987
Modificazioni allo statuto dell'Università degli
Studi di Trieste
Istituzione della Scuola diretta ai fini speciali per
Operatori economici dei servizi turistici

G.U. del 19 luglio
DPR del 30 ottobre 1987
Modificazioni allo statuto dell'Università degli
Studi di Palermo
Nuovo ordinamento del Corso di laurea in Me-
dicina e Chirurgia



Università di Genova: l'atrio della Facoltà di Lettere e Filosofia (Polo Balbi)



LIBRI

Laurea: istruzioni per l'uso
di Fabrizio Ferragni e Raffaello Masci
Rizzoli, 398 pp., L. 10.000

La prassi scolastica seguita nel nostro Paese fa sì che, spesso, il neo-diplomato sia convinto che il filosofo o il poeta siano figure ascetiche, dedite quattordici ore al giorno all'elaborazione originale e alla creazione intellettuale, al di fuori e al di sopra delle preoccupazioni quotidiane che affliggono l'uomo comune. Allo stesso modo, il problema della scelta di una facoltà universitaria e del successo professionale che dallo studio dovrebbe derivare viene ridotto ad un dato tecnico (il numero di esami da sostenere) e ad un fattore temporale (il tempo minimo occorrente per laurearsi). A questo tipo di studente saranno necessari degli anni per comprendere che un poeta ha probabilmente trascorso più tempo a discutere con gli editori che a comporre, così come l'aver seguito pedissequamente un corso di studi non sarà condizione sufficiente per inserirsi in modo gratificante nel mondo del lavoro. Con quest'ottica, il libro di Ferragni e Masci potrebbe anche intitolarsi «Tecniche di scelta. Istruzioni per l'uso»; infatti, più che voler dare risposte a problemi contingenti, fornisce nel complesso un quadro di quali e quanti parametri possono essere considerati per operare una scelta importante come l'indirizzo dei propri studi. Il volume, scomponibile in tre sezioni funzionali, riesce a presentare in tono discorsivo una considerevole quantità di dati, informazioni, procedure ed impressioni che, senza discostarsi dall'impostazione manualistica, contribuiscono a suggerire un metodo critico con il quale operare un taglio consapevole nel mare magnum dei numeri, delle voci e dei luoghi comuni.

La prima parte del libro, costituita dai primi due capitoli, offre un panorama del mercato del lavoro esaminato nei suoi aspetti quantitativi, con statistiche relative alle professioni più ambite e alle previsioni occupazionali; sono altresì ricordate le restanti giornalistiche ed i servizi di supporto per potersi aggiornare ed informare riguardo alle tendenze del mercato del lavoro nel settore pubblico e in quello privato. In questi capitoli, la parte più interessante è quella «attiva», che fornisce al neo-dottore una serie di indicazioni per arrivarsi ed autoproporsi. A questo proposito, viene riportata addirittura una

scelta informativa sulle procedure per godere delle agevolazioni previste dalla cosiddetta legge «De Vito» (mirante a far fronte alla disoccupazione giovanile nel Mezzogiorno), con tanto di indirizzi degli uffici competenti.

La sezione centrale del volume è invece una «radiografia» dei vari corsi di laurea, che ne indica pregi e prospettive occupazionali. In ogni capitolo, per ciascuna facoltà è inserita un'intervista con un docente o un professionista affermato, che mettono a fuoco gli sbocchi lavorativi dei diversi tipi di laurea. Sono citati gli indirizzi completi di associazioni professionali di consulenza, e soprattutto le strategie per i piani di studio ed il tipo di approfondimento personale che ogni studente dovrebbe seguire per tenere il passo con le esigenze della società. Ad esempio, al giurisperito viene ricordato che, più che divenire il cinquantamillesimo avvocato, converrà dare un'occhiata all'evoluzione del diritto comunitario, se possibile prendendo informazioni a Bruxelles per compiere uno stage presso la Commissione delle Comunità Europee, o meglio ancora presso il prestigioso Collège d'Europe di Bruges. Non tralasciando di ricordare i modi più intelligenti per svolgere il servizio militare o per ottenere l'esonerazione dalle tasse universitarie, il libro si chiude, nella sua terza parte, con l'elenco delle «altre» professioni, le anglosassoni Arts and Crafts: settori questi che meno di altri risentono della saturazione. Un momento di attenzione, quindi, prima di fare una scelta universitaria, per le scuole d'arte, di giornalismo, di tecniche artigianali e, perché no?, alle accademie militari, sempre più ambite, che offrono, a posteriori, il vantaggio della selezione. In definitiva, il volume è un agile strumento informativo, che può evitare a molti rimpianti tardivi dovuti semplicemente alla disinformazione.

Gianfilippo Lo Mastro

Il sistema Italia e la sfida internazionale
Ricerca del Comitato Centrale Giovani Imprenditori della Confindustria
Ed. «Il Sole 24 Ore», Roma, giugno 1988,
L. 40.000

Europa, anno 1992: cadono le ultime barriere doganali, si apre l'era del grande mercato unico. Dopo 30 anni di crisi, di discussioni, di litigi anche violenti, quel sogno che avevano così a lungo accarezzato Alcide De Gasperi, Jean

Monnet, Altiero Spinelli e molto prima Dante, è vicino al traguardo. L'avventura cominciata il 25 marzo del 1957, con la firma del Trattato di Roma e con un «pugno» di Paesi, sta trasformandosi, mattone dopo mattone, in una solida costruzione. Cerro, c'è ancora moltissimo da fare, moltissimi angoli da smussare, ma la buona volontà questa volta non manca. L'ultimo vertice di Hannover lo ha riconfermato. Chiudendo il 28 giugno u.s. il Consiglio Europeo, la presidenza tedesca non si è fatta sfuggire l'occasione di mostrare agli altri Stati membri e, indirettamente a quanti all'esterno guardano all'Europa, l'impressionante accelerazione impressa negli ultimi sei mesi all'attività legislativa comunitaria: l'adozione della direttiva sulla liberalizzazione rotale dei movimenti dei capitali, la decisione ormai quasi acquisita del riconoscimento reciproco dei diplomi, lo sblocco della maggior parte delle barriere in materia di contratti ed appalti pubblici fra gli stati membri, la liberalizzazione progressiva della prestazione dei servizi di assicurazione. Ma ciò che è più importante è il fatto che ciascuno di questi provvedimenti costituisce un elemento chiave per sbloccare una serie di atti complementari e paralleli che potranno adesso essere adottati nel corso del prossimo anno.

All'Europa e alla sfida esaltante che essa comporta per le aziende italiane, ha dedicato una interessante ricerca il Comitato Centrale Giovani Imprenditori della Confindustria. Detta ricerca è stata poi pubblicata per i tipi delle «Edizioni del Sole 24 Ore», con un titolo semplice ma indicativo: Il sistema Italia e la sfida internazionale. Ciò nella convinzione che per ben competere — e possibilmente uscire vincitori — bisogna individuare in anticipo i modi in cui l'Italia può gestire la sua presenza in Europa.

Quello che si evince leggendo il volume è che 3, principalmente, sono i quesiti a cui ha dovuto rispondere la ricerca:

a) l'internazionalizzazione del sistema Italia come sfida decisiva che la nostra società deve compiere per poter competere sulla scena internazionale;

b) le nuove politiche istituzionali, economiche, sociali e associative necessarie;

c) il mondo imprenditoriale e confindustriale, interlocutori incisivi di questo processo di modernizzazione e internazionalizzazione.

Anche se tutta la ricerca è degna di nota, le indicazioni — sia di tipo quantitativo che qualitativo — che da essa promanano sono decine e decine, particolare menzione merita il capitolo dedicato ai giovani, al loro mondo, alla loro evoluzione socio-culturale. La ricerca, che ha riguardato un campione di giovani tra i 15 e i 29 anni, ci conferma uno spaccato della società di cui avevamo sensazione, ma non conoscenza specifica. Nella moderna società italiana è in crescita quella che i ricercatori definiscono la tribù dei «periferici consumisti». «Periferici» rispetto ai grandi circuiti dell'occupazione stabile, della formazione qualificata, dei percorsi di vita dinamici e garantiti, dei servizi qualificati alla persona. Costoro risultano impegnati d'un forte orientamento ai consumi (specie ricreativi, connessi all'apparire, di clan), al micro-edonismo, al senso di individualismo (disinteressato ad ogni dimensione, religiosa o filosofica, sociale, politica, etc.) e di cultura nel piccolo gruppo (in tribù paritetiche); anche per assenza di opportunità materiali, il tipo è caratterizzato da una semi-integrazione nell'Italia moderna e modernizzante (dal lato del consumo e non da quello della produzione; dell'individuo e non della società o dell'umanità; del piacere e non della responsabilità personale), con un «range esistenziale» assai limitato e dunque con assenza di elementi

di auto-programmazione a medio ed a lungo termine. Pertanto non ci meraviglia se per questi giovani il segno di modernità di una società è dato:

- a) dai mass-media (voto medio 7.69, scala 1 a 10);
- b) dai consumi (voto medio 7.30);
- c) dal sesso (voto medio 7.06).

Di converso, tutta l'area delle istituzioni e dei servizi non privati appare criticatissima e percepita come non moderna.

Quali le conseguenze di tutto questo? Esse sono diverse e variegate. Da un punto di vista sociale, la società italiana si prevede sarà caratterizzata da meno conflittualità, da una più marcata mobilità culturale e una meno intensa «fatica sociale». Relativamente alle conseguenze sull'economia, l'ipotesi è che il mutamento culturale continuerà ad incidere molto e visibilmente sui consumi, da un lato, e, dall'altro, molto, anche se poco visibilmente, sulla produzione. In particolare quanto a quest'ultimo punto, dovrebbero diminuire assai l'etica sacrificale del lavoro, mentre dovrebbe crescere la cultura dell'autorealizzazione.

Conseguenze, in positivo, riguardano anche il mondo del lavoro. Infatti, i giovani riconoscono alle imprese, in particolare quelle private, di aver dato un notevole contributo alla trasformazione «in avanti» del nostro paese. In particolare è emerso che il massimo ruolo modernizzante è riconosciuto alle imprese grandi (7.19) a scapito di quelle piccole (6.46) e medie (6.42): con un evidente rovesciamento rispetto al recente *small is beautiful* e con non meno evidente rigitimizzazione delle organizzazioni produttive.

Il quadro dipinto dalla ricerca non è certamente fra i più esaltanti, quello che fa piacere è che tra i giovani è venuta meno quella men-

talità antiindustriale, tipica degli anni '60 e '70, che riduceva l'industria, e di conseguenza il lavoro, a semplici processi di alienazione produttivistica.

Forse non è molto. Ma come diceva un vecchio scrittore russo: «In Siberia ci si scalda con un cerino».

Giuseppe De Lucia Lumeno

Hochschulwesen im Vergleich. Italien-Bundesrepublik Deutschland. Geschichte, Strukturen, aktuelle Entwicklungen (Istruzione superiore a confronto: Italia - Repubblica Federale Tedesca. Storia, strutture, sviluppi attuali) di Ewald Berning
Bayerische Hochschulforschung Monographien: Neue Folge Bd. 20, München 1988

Nell'ambito di una serie di monografie curate dall'Istituto Statale Bavarese per la Ricerca e la Programmazione Universitaria è stato pubblicato questo interessante volume di Ewald Berning «Hochschulwesen im Vergleich. Italien-Bundesrepublik Deutschland. Geschichte, Strukturen, aktuelle Entwicklungen» (Istruzione superiore a confronto — l'Italia e la Repubblica Federale Tedesca. Storia, strutture, sviluppi attuali) Bayerische Hochschulforschung Monographien: Neue Folge Bd. 20, München, 1988) che costituisce la prima analisi dettagliata in lingua tedesca riguardante l'istruzione superiore in Italia. In precedenza erano già apparsi gli studi relativi al sistema scolastico in Gran Bretagna ed in Francia. Berning ha avuto un contatto diretto con gli atenei italiani dapprima come studente (presso l'università di Roma) e quindi come ri-

cercatore, nel corso del suo attento studio della situazione scolastica nel nostro Paese. Nel suo lavoro egli è stato coadiuvato da esperti italiani e tedeschi che hanno contribuito alla stesura di parte del presente volume.

I temi trattati vanno da un raffronto dei sistemi scolastici — anche alla luce dei differenti ordinamenti interni dei due stati — ad una rassegna dei diversi indirizzi universitari e parauniversitari ed includono una panoramica sulla attuale legislazione italiana in materia scolastica, l'esame delle prospettive occupazionali post-laurea o postdiploma e l'analisi dei legami tra il mondo universitario ed il settore della ricerca. L'opera, corredata da una ricca bibliografia e da un glossario italiano/tedesco, si propone di contribuire al rafforzamento dei legami esistenti tra il nostro Paese e la Repubblica Federale Tedesca, nonché di sottolineare le analogie nella evoluzione postbellica dei due paesi.

Al tempo stesso l'analisi mira ad evidenziare come la creazione di una Europa unita — con la conseguente interdipendenza politica, economica e scientifica dei Paesi membri — ponga nuove sfide alle politiche scolastiche e culturali e renda non solo auspicabile, ma anzi necessaria una maggiore cooperazione soprattutto in quei campi — quali la ricerca — in cui i progetti acquistano un respiro ben più ampio a livello sovranazionale. Lo studio di Ewald Berning risulterà dunque molto interessante non solo per coloro che operano nel settore scolastico e universitario o nel campo della ricerca e che potranno d'ora in poi disporre di un'opera aggiornatissima e dettagliata, ma anche per tutte le persone interessate all'analisi delle ripercussioni del processo di unificazione europea nei vari settori della vita pubblica.

Raffaella Cornacchini

Riviste / Segnalazioni

LE MONDE DE L'EDUCATION

n. 151 - Juiller-Aout 1988

Jacques Bodelle: *La prestigieuse fragilité des Business Schools américaines*

Erich Inciyan: *Dossier su les inscriptions en première année d'université*

SCHEDE EUROPEE - Commissione delle Comunità Europee

n. 7 - aprile 1988

Per i giovani: Comett, Erasmus, Yes per l'Europa

THE CANADIAN JOURNAL OF HIGHER EDUCATION - The Canadian Society for the study of Higher Education

n. 1, 1988

Michel Leclerc: *Le financement corporatif de la recherche universitaire*

RICERCA SCIENTIFICA E TECNOLOGICA - Ufficio del Ministero per il coordinamento delle iniziative per la ricerca scientifica e tecnologica

n. 1 - gennaio 1988

La politica della ricerca in Italia

n. 3 - marzo 1988

Iniziative di sostegno per la ricerca industriale

RASSEGNA SULLA SPERIMENTAZIONE ORGANIZZATIVA E DIDATTICA NELLE UNIVERSITÀ

n. 6 - novembre-dicembre 1987

Fabio Matarazzo: *Autonomia universitaria e prospettive normative*.
Alberto Quadrio Curzio: *Ricerca scientifica e sviluppo economico-sociale*

DOCUMENTI DI LAVORO - Fondazione Rui

n. 39 - settembre 1988

Atti dell'XI Incontro universitario: *La memoria storica - Radici comuni di un'Europa divisa*

UNIVERSITÀ PROGETTO

n. 32 - maggio 1988

Vito Svelto: *La riconquista del primato culturale*

ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE - Le Monnier

n. 1 - gennaio/febbraio 1988

Luisa Ribolzi: *La programmazione degli accessi all'Università: la situazione dell'Italia nel contesto internazionale*

THE JOURNAL OF HIGHER EDUCATION - Ohio State University Press

n. 2 - march/april 1988

Jean E. Givres and Virginia Wemmetus: *Developing models of Graduate student degree progress*

HIGHER EDUCATION POLICY - The quarterly Journal of the International Association of Universities

Vol. I, n. 1 - march 1988

Theme: *Higher Education and Development: a reappraisal*

CRE-ACTION

n. 81 - Printemps 1988

Theme: *Tomorrow's Graduates*

BUILDING UND WISSENSCHAFT Inter Nationes Bonn

n. 1/2, 1988

Theme: *Journalist - a dream profession? Training opportunities in the Federal Republic of Germany*



Università di Genova: il cortile del Palazzo universitario (Polo Balbi)