

36

Anno XI
Numero 2/1990
FRATELLI PALOMBI EDITORI

NIVERSITAS

STUDI E DOCUMENTAZIONE DI VITA UNIVERSITARIA

La svolta dell'Est

Bennati, Bollag, Cornacchini, Finocchietti, Lajos, Sadlak

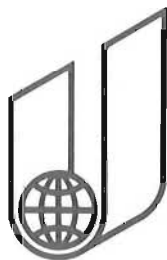
Non si vive di sola specializzazione

Sperna Weiland

Il nuovo ordinamento di lingue

Barbina, Crevatin, Ferrari Zumbini





UNIVERSITAS

STUDI E DOCUMENTAZIONE DI VITA UNIVERSITARIA



Periodico associato all'Uspi
Unione stampa periodica italiana

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

Direzione/Redazione/Pubblicità
EDIUN COOPERGION soc. coop. a r.l.
Via Alto Tigli, 5 - 00197 Roma
Tel. 06/3221196-3224065
c/c postale n. 47386008

Tariffe pubblicitarie

Pagina intero (cm. 17,5x24)	L. 900.000
1/2 pagina (cm. 8,7x24 o 17,5x12)	L. 500.000
1/4 pagina (cm. 8,7x12 o 17,5x6)	L. 300.000
Doppio pagina	L. 1.600.000

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

Editore e stampa
Fratelli Palombi Editori
Via dei Gracchi, 181-183
00192 ROMA - Tel. 06/3214150

Progettazione e realizzazione
grafica e redazionale
a cura della Cosa Editrice

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. 50.000 - estero: L. 85.000
Prezzo di un numero in Italia: L. 15.000
Prezzo di un numero all'estero: L. 25.000

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

Finita di stampare il 10 settembre 1990

Direttore responsabile
Pier Giovanni Palla

Comitato di redazione
Giovanni D'Addona, Roberto De Antoniis,
Giovanni Finocchietti, Michele Lener,
Emanuele Lombardi, Maria Luisa Marino,
Fabio Matarazzo, Umberto Massimo Miozzi,
Lorenzo Revojer, Tiziana Sabuzi Giuliani

Segretaria di redazione
Isabella Ceccarini

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 del Ministero dell'Università
e della Ricerca Scientifica e Tecnologica

Luigi ROSSI BERNARDI
Presidente del Consiglio Nazionale delle
Ricerche

Giorgio SALVINI
Presidente dell'Accademia Nazionale dei Lincei

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

Michele SCUDIERO
Vice Presidente del Consiglio Universitario
Nazionale

Hinrich SEIDEL
Presidente della Conferenza Permanente dei
Rettori delle Università europee (CRE)

Giovanni SPADOLINI
per l'Istituto Universitario Europeo di Firenze

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

Comitato di consulenza

Giuliano AUGUSTI
(Università di Roma «La Sapienza»)

Paolo BISOGNO
(Università di Roma «La Sapienza»)

Paolo BLASI
(Università di Firenze)

Tullio GREGORY
(Università di Roma «La Sapienza»)

Guido MARTINOTTI
(Università di Milano)

Vittorio MASELLO
(Università di Bari)

Paolo PRODI
(Università di Bologna)

IL TRIMESTRE
LA SVOLTA DELL'EST
**UN SISTEMA
IN CRISI**
4

Jan Sadlak

**GLI STUDENTI
FRA ENTUSIASMO
E INQUIETUDINI**
10

Burton Bollag

**L'UNGHERIA
SI APRE
AL MONDO**
16

Tamàs Lajos

**COSTRUIRE
IL FUTURO**
22

a cura di Raffaella Cornacchini

**NUOVI VARCHI
PER LA CULTURA ITALIANA**
25

Rosella Bennati

CRONACHE CONGRESSUALI

 Alla «Sapienza» dialogo Est-Ovest
Maria Luisa Marino 68

Le regioni d'Europa 69

**ATTIVITÀ PARLAMENTARE
E AMMINISTRATIVA**

 Gli assistenti sociali e il DPR 14/87
Antonino Tiberi 72

SOMMARIO
36
PROGETTI PER L'EST
32

Giovanni Finocchietti

**IL QUADRO
DEGLI ACCORDI UNIVERSITARI**
35
ABSTRACT/RÉSUMÉ
38
IDEE
**NON SI VIVE
DI SOLA SPECIALIZZAZIONE**
39

Jan Sperna Weiland

NOTE ITALIANE
**LINGUE. ENTRA IN VIGORE
LA NUOVA TABELLA**
46

 interventi di Massimo Ferrari Zumbini,
 Guido Barbina, Franco Crevatin

**L'UNIVERSITÀ IN CIFRE
SAPIENZA SMISURATA**
53
DI TUTTO UN PO'
57

a cura di Giancarlo Diluvio

DIMENSIONE MONDO
**IN ALTERNATIVA
ALL'UNIVERSITÀ**
61

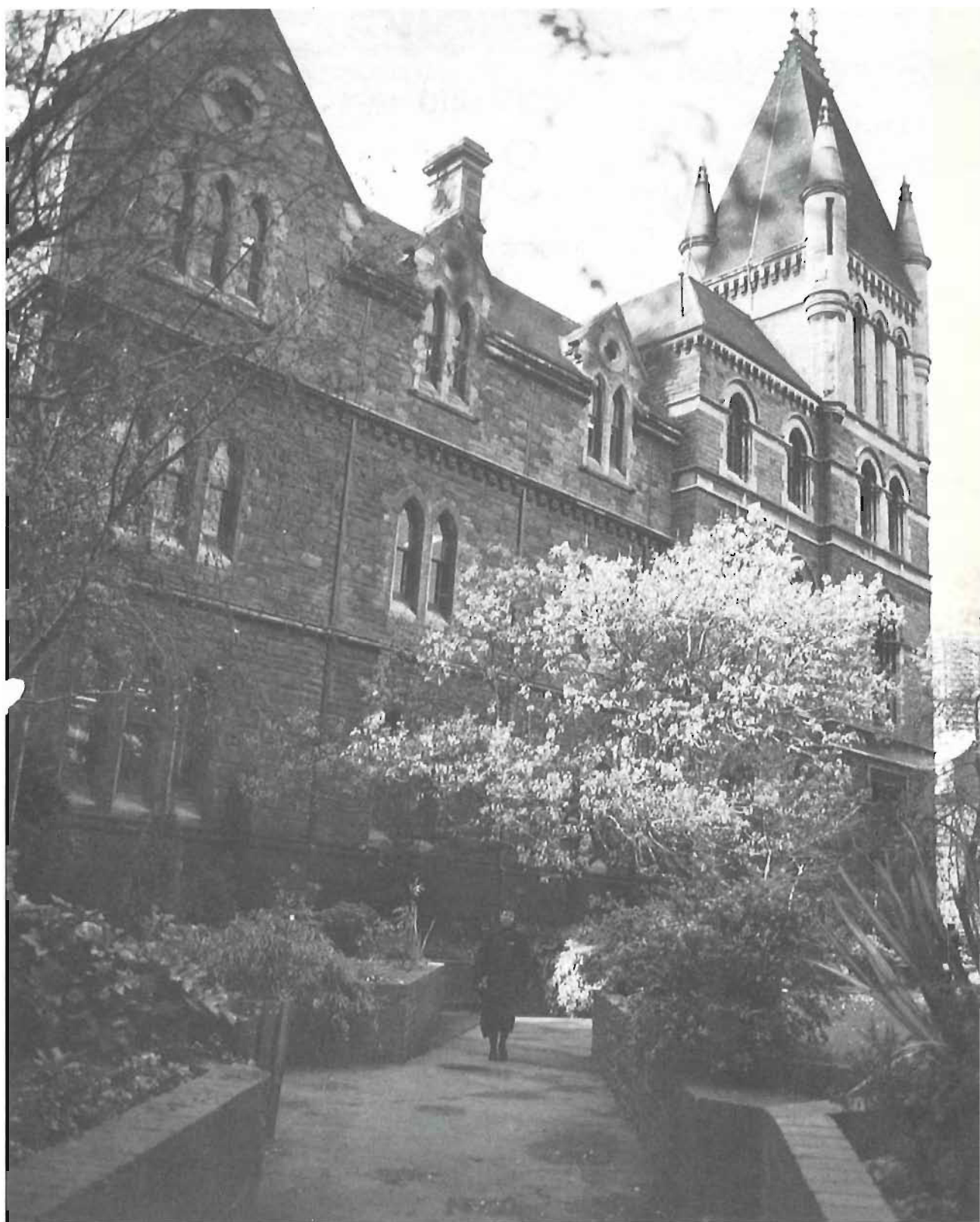
Dorotea Furth

ABSTRACT/RÉSUMÉ
65
**ERASMUS/QUARTO ANNO
AL VIA**
66
BIBLIOTECA APERTA

Libri 79

Riviste/Segnalazioni 84

*Le foto di questo numero illustrano
atenei australiani*



Il Francis Ormond Building del Royal Melbourne Institute of Technology



Il nuovo corso dei Paesi del blocco socialista non solo impone una svolta ai regimi interni ma invita, di riflesso, a revisioni ed a sintesi innovative tutto lo spazio geopolitico europeo.

L'università — come si legge nei testi che seguono — è stata a volte il vettore del dissenso; altre volte spettatrice non certo disinteressata ma, in fondo, marginale; più spesso, anzi sempre, è stata la vittima di un clima che privilegiava l'ideologia rispetto al sapere, le esigenze di piano rispetto alla libertà di ricerca e di opzione, il conformismo politico rispetto alla competenza.

Cambiata scena, è ora giunto il tempo del rinnovamento anche e soprattutto dell'universo accademico. Come si potrà leggere in alcuni degli articoli che danno consistenza alle prime voci ufficialmente libere degli universitari dell'Est europeo, la questione — al di là di singole differenze nazionali o regionali — è duplice.

Da un lato si pone il difficile e talora delicato distacco dal vecchio modello; dall'altro, la costruzione — dai lineamenti tuttora confusi e contraddittori — della nuova università.

Coraggio e inventiva, ma anche acume e stabilità politico-organizzativa, così come un grande spirito di obiettività sembrano essere le doti richieste da questa impresa titanica, cui docenti e allievi — caduto tra il loro il «muro» — partecipano in un clima di entusiasmo, ma anche di profonde inquietudini e smarrimenti.

Non c'è dunque nulla di definitivo nella lettura che proponiamo in questa rubrica, ma solo l'intento di registrare una prima panoramica informativa su una realtà evolutiva di estremo interesse.

L'università, così come tutto l'assetto dei Paesi dell'Est, è ad una svolta. E, come davanti ad ogni bivio troppo brusco, esplode l'ansia della scelta, il rischio di false imitazioni, l'eccessiva voglia di fare «tabula rasa» senza discernere il buono, nelle persone come nelle strutture.

Ecco perché, oggi come non mai, l'università dell'Est ha bisogno di sostegno e di dialogo. Non a caso la seconda parte del «Trimestre» rinvia al quadro, in auspicabile fermento, degli accordi di cooperazione e delle prospettive internazionali. Un quadro che ci proponiamo di continuare ad aggiornare nei prossimi numeri.

Il cambiamento in atto — si diceva all'inizio — non è a senso unico. Nuovi varchi si aprono anche per noi, europei dell'Ovest, in un flusso di apertura che non mancherà di recare arricchimenti culturali al nostro modello della didattica e della ricerca.

Se è vero che l'Est accademico ha oggi un bisogno vitale del confronto e dell'interscambio con i nostri atenei, dobbiamo rammentare che, come in ogni autentica realtà di cooperazione, dallo svecchiamento di un sistema in crisi potranno scaturire — ad Est come ad Ovest — motivi di crescita culturale e nuovi spazi di ricerche comuni.

LA SVOLTA dell'EST



UN SISTEMA in CRISI

di Jan Sadlak

Ricercatore presso l'Istituto di Studi sull'Istruzione dell'Ontario, Università di Toronto

Studenti
della University
of Queensland

Distacco dal vecchio corso, autonomia, decontaminazione ideologica: questi i primi passi verso una università nuova.



«CINQUE MINUTI DI LIBERTÀ»

Le rivoluzioni sono cosa troppo complessa per avere un solo eroe, un solo vincitore o un solo despota*. Ciò nonostante, in tutti i moti rivoluzionari che hanno scosso l'Europa centro-orientale nel 1989 — fossero essi incruenti come in Cecoslovacchia o sanguinosi come in Romania — tra i protagonisti nelle strade, sui balconi o dietro le quinte ci sono sempre stati gli studenti delle università e delle scuole, e non solo perché essi avessero maggiori possibilità di resistere agli attacchi dei reparti anti-sommossa della milizia «popolare».

Con ciò non voglio affermare che gli accademici, gli intellettuali ed i lavoratori siano stati assenti da quelle lotte, ma intendo piuttosto dire che i giovani in generale e gli stu-

denti in particolare sono stati estremamente attivi e «visibili».

Le cose sono sicuramente andate così nella Repubblica Democratica Tedesca, in Cecoslovacchia ed in Romania.

Il loro impegno e la loro convinzione sono stati essenziali — talvolta con loro stessa grande sorpresa — per accendere la scintilla di quelle insurrezioni che hanno determinato il successo finale delle forze democratiche.

Secondo V.I. Lenin, il teorico della rivoluzione permanente, ogni rivoluzione, per avere successo, deve avere almeno cinque minuti di libertà — e sono stati proprio gli studenti a trovare o a creare questi minuti preziosi.

Gli eventi dell'Est segnano anche il fallimento di una visione dell'istruzione superiore secondo cui era possibile che una attività educativa e formativa promuovesse la conoscenza e contemporaneamente servisse un sistema totalitario.

IL PESO DEL FALLIMENTO ECONOMICO

Ma non voglio dilungarmi troppo in elogi, perché, come hanno dimostrato i numerosi tentativi compiuti in precedenza con esito infuato da studenti, intellettuali e lavoratori per affermare la libertà e la democrazia, le nuove riforme post-comuniste sono divenute possibili grazie anche alla presenza di una nuova realtà politica, frutto tra l'altro di un fallimento economico che diveniva sempre più evidente se confrontato con il rapido progresso tecnologico dell'Europa occidentale. Il 1992, con il suo audace programma di integrazione dell'Europa occidentale, sembrava costituire il giorno del giudizio per i regimi comunisti, le cui disastrose politiche economiche, ben lungi da condurre queste società verso la modernizzazione, hanno contribuito invece a rafforzare la drammatica spaccatura dell'Europa.

* Il presente articolo, tradotto da Raffaella Cornacchini, è pubblicato su *Educational Record - The Magazine of Higher Education*, Spring 1990.

Il disfacimento dell'autorità politica e la volontà morale di restare saldi al potere stavano diventando rapidamente evidenti in seno ai partiti comunisti. Probabilmente i loro leader saranno rimasti attoniti nell'apprendere che era ormai possibile che il partito rinunciasse al suo «ruolo guida». L'altra grande forza politica degli Stati comunisti dell'Europa orientale, l'esercito, è potuto restare nelle caserme — per sua volontà o per consenso altrui — eccezion fatta per la Romania, un Paese in cui la dittatura è sempre stata talmente in primo piano per venti anni da relegare sullo sfondo anche il ruolo del partito comunista e della sua ideologia.

L'esito delle rivoluzioni del 1989 nell'Europa centro-orientale ha sorpreso anche gli utopisti politici, i cui auspici per quella regione europea oscillavano tra i concetti di «ottomanizzazione» e «finlandizzazione».

Sta così emergendo ora un'unica Europa basata sui principi di democrazia, pluralismo ed umanesimo e le università dell'Est europeo sono parte integrante di questo sviluppo. Le richieste di cambiamento nel settore dell'istruzione sono sempre sorte, prima o poi, come parte integrante o come risultato di ogni trasformazione rivoluzionaria. Gli avvenimenti ai quali abbiamo assistito in Europa orientale non hanno fatto eccezione. Perciò le richieste di riforma nel settore dell'istruzione sono presto divenute componente essenziale del nuovo programma politico, particolare valore assumono soprattutto quelle riguardanti l'istruzione superiore.

L'EREDITÀ DI UN SISTEMA IN CRISI

Prima di cercare di attuare un'analisi sintetica di questa valanga di iniziative, di questa massa di misure e di questi già annunciati progetti di riforma dell'istruzione superiore,

prima anche di poter speculare sulle loro ripercussioni sulle istituzioni dell'Europa orientale e sulle sfide che da essi derivano, ritengo opportuno esaminare brevemente l'oggetto di tutte queste azioni.

Quali sistemi vengono messi in discussione? La loro conoscenza favorisce la migliore comprensione da parte nostra dei problemi, delle difficoltà e delle opportunità che i riformatori si trovano davanti, siano essi studenti, accademici, amministratori, uomini politici oppure enti e persone che desiderano formulare offerte di sostegno, di assistenza e di cooperazione a livello internazionale.

Il concetto di istruzione superiore esistente in quei Paesi fino in epoca recentissima e la missione, le funzioni ed il sistema da esso derivanti venivano chiamati rispettivamente istruzione superiore «socialista», università «socialista» etc. Ora tutto ciò suona come una remota vacuità ideologica, ma questa filosofia ha davvero esercitato una egemonia ed è stata il quadro in cui si innestava l'azione politica ed il supporto per lo sviluppo dei sistemi nazionali di istruzione superiore nell'Europa dell'Est, in cui la dottrina socio-politica marxista-leninista è stata al potere per diversi decenni.

Coloro tra di noi che hanno una certa dimestichezza con l'istruzione superiore in questa area geografica ben conoscono l'enfasi posta, almeno nella teoria e nelle dichiarazioni pubbliche, sull'obiettivo principale dell'istruzione superiore, che dichiaratamente è quello di rispondere alle esigenze economiche e sociali mediante la formazione di specialisti altamente qualificati e competenti nella ricerca; ma il fine ultimo dell'istruzione superiore è stato finora, sebbene sottilmente, il suo contributo alla formazione dell'«uomo nuovo» ed alla costruzione della società socialista/comunista e della propria élite - l'intelligenza socialista. Sapi-

riamo anche che il partito comunista ha avuto l'ultima parola in merito alle questioni accademiche. Al tempo stesso, il carattere progressivo del sistema socialista, la sua percezione quale agente di trasformazione sociale e politica, come del resto avviene per qualsiasi altra istituzione sociale nello Stato comunista, ed il sistema stesso di sovvenzionamento dell'istruzione superiore, che trae i suoi fondi dal bilancio dello Stato, non solo ribadivano una stretta supervisione politica ed amministrativa sull'università, ma la volevano scevra da conflitti, a totale vantaggio delle istituzioni accademiche, degli studenti e dei docenti.

L'ISTRUZIONE SUPERIORE SECONDO IL REGIME

Le relazioni tra Stato e mondo accademico si trovavano ad affondare decisamente le proprie radici in un substrato ideologico, come risulta chiaramente dalle parole di un altissimo ex funzionario amministrativo dell'università romena: «Quando l'orientamento dello Stato costituisce un ostacolo all'evoluzione generale della società o agli interessi del popolo, l'esercizio dell'autonomia universitaria da un punto di vista progressivo assume un valore pratico particolare. Ma quando lo Stato stesso è il promotore dello sviluppo sociale progressivo, la direzione dello Stato non si scontra con un avanzato spirito di autonomia»¹.

Non è mia intenzione confutare in questa sede tale opinione, ma da ciò possiamo comprendere perché oggi la parola d'ordine per tutti i cambiamenti strutturali dell'istruzione superiore nell'Est europeo sia «autonomia». Tali obiettivi e carat-

¹ Alexander Rosca, «Dichiarazione alla sessione sull'autonomia universitaria durante la quarta Conferenza Generale della AIU», Atti della Quarta Conferenza Generale della Associazione Internazionale delle Università, Tokyo, 31 agosto - 6 settembre 1965 (Parigi, AIU, 1966).

teristiche del modello «socialista» della ricerca e dell'istruzione superiore tipici del regime socialista/comunista vanno a mio avviso integrati con ulteriori tratti di tale modello, per i quali:

– l'istruzione superiore non è solo uno strumento funzionale per la formazione e lo sviluppo culturale e professionale, ma è anche il luogo privilegiato della formazione politica nell'unica dottrina ideologica accettata: il marxismo-leninismo, termine che include anche lo stalinismo fino all'inizio degli Anni Cinquanta e certe versioni nazionalistiche e nazionali del *corpus* ideologico, come quella effettuata in Romania da Nicolae Ceausescu. Questo sistema ha permesso scoppi periodici di anti-intellettualismo, come quelli avvenuti in Polonia sul finire degli Anni Sessanta con la strutturazione di ricerche ideologicamente motivate e giustificate, come quelle di Trofim D. Lysenko, e l'applicazione dell'ortodossia politica nell'insegnamento e nella scienza, la cui ultima divulgatrice è stata Elena Ceausescu. Il solo fatto che entrambi abbiano avuto ambizioni non solo politiche, ma anche culturali, ha reso la loro azione ancor più disastrosa.

– La selezione degli studenti e l'occupazione dei laureati hanno spesso formato parte di piani sulla forza-lavoro interpretati con mentalità ristretta e formulati a livello centrale, mentre la sede e la durata dell'impiego dei laureati venivano frequentemente determinate burocraticamente dallo Stato.

– I programmi di studio e le attività istituzionali e di ricerca hanno fatto parte di piani centralizzati in cui la supervisione politica svolgeva un ruolo significativo.

– La democratizzazione dell'accesso all'istruzione superiore è stata per lo più effettuata all'interno di una politica sociale determinata dal partito comunista in base

a motivazioni ideologiche, la quale sottolineava artificiosamente la componente operaia e contadina della popolazione studentesca.

– La struttura istituzionale dell'istruzione superiore è stata modificata con l'enucleazione di alcuni blocchi di discipline (quali, ad es., medicina e agraria), il che ha consentito il passaggio da una università di conoscenze generali, predominante nell'anteguerra, alle attuali istituzioni specialistiche, la cui attività è stata coordinata e controllata dall'autorità statale e dal potere centrale mediante meccanismi di controllo politico quali l'inserimento delle maggiori cariche accademiche ed amministrative all'interno di un sistema di *nomenklatura* controllato politicamente ed ideologicamente ed un principio di distribuzione del potere di «centralismo democratico» che regolava sia i rapporti tra le istituzioni politiche e statali che tra il partito ed i singoli membri.

Allo stesso tempo il Partito Comunista svolgeva un ruolo decisivo nella vita delle istituzioni accademiche e veniva coinvolto direttamente nell'istruzione superiore attraverso le cosiddette «scuole di partito», che pur essendo gestite direttamente dal Partito Comunista, formavano parte integrante della rete accademica istituzionale.

Talvolta queste scuole di partito hanno monopolizzato o coordinato alcuni settori della formazione universitaria e professionale, come è accaduto in Romania, dove l'Accademia «Stefan Gheorgiu» per la Formazione e lo Sviluppo dei Quadri Dirigenti è stata l'unica istituzione del Paese ad avere programmi avanzati di scienze politiche e di giornalismo.

– Le nomine accademiche ed in alcuni Paesi, quali la Romania e l'Unione Sovietica, anche il conferimento dei gradi accademici più elevati sono stati sottoposti al *placet*

degli organi centrali, guidati nella loro scelta non tanto dai meriti accademici quanto da un criterio meramente politico.

– L'autonomia istituzionale e collettiva dei docenti e dei discenti è stata limitata e controllata dalle organizzazioni politiche.

– Le relazioni internazionali tra istituzioni accademiche e singoli studiosi sono state coordinate e strettamente controllate dagli organi politici e statali.

Naturalmente questo quadro dell'istruzione superiore potrebbe essere tacciato di eccessiva semplificazione, cosa, del resto, che tutte le generalizzazioni hanno. Quindi mi si consenta di sottolineare che, nonostante le condizioni politiche ostili e le ristrettezze finanziarie, le istituzioni accademiche sono riuscite a formare l'*élite* professionale ed intellettuale di questi Paesi e a svilupparne la ricerca. Il carattere intrinsecamente internazionale della scienza con i suoi programmi istituzionalizzati di cooperazione internazionale e la sua rete informale, ma non per questo meno importante, di contatti tra studiosi e discenti ha contribuito in modo determinante agli sforzi compiuti dagli accademici dell'Est europeo e dai loro sostenitori all'estero per assicurare la qualità della ricerca in questi Paesi ed anche per salvaguardare l'integrità intellettuale del loro *status* accademico e la credibilità istituzionale dei loro atenei.

Se oggi la generale inefficienza del modello «socialista» di istruzione superiore è riconosciuta appieno e se gli esempi dei suoi abusi politici, ideologici e personali sono divenuti innumerevoli, il retaggio dell'antico sistema che più preoccupa i riformatori è il danno intellettuale dovuto alla propagazione della mediocrità e l'attuale miseria morale delle istituzioni accademiche, ancor più aggravata dalla loro pessima situazione economica.

VERSO UN MODELLO POST-SOCIALISTA

Tali caratteristiche del modello socialista di istruzione superiore potrebbero anche essere interpretate come campi in cui intraprendere le riforme odierne.

In effetti sta succedendo proprio questo ed in tale processo l'importanza dell'istruzione risulta ancor più evidenziata. Vaclav Havel, il primo presidente non comunista dell'Europa orientale dopo molti decenni, considera l'istruzione come un settore talmente importante per il futuro della Cecoslovacchia da dedicarle ampio spazio, subito dopo la sua nomina, nel suo memorabile discorso per l'anno nuovo. Egli ha evidenziato da una parte l'eredità ed i fallimenti del passato, ma dall'altra, anche se indirettamente, ha mostrato che tra i compiti futuri spicca il cambiamento del «clima morale ormai decaduto»².

La questione morale, che significa innanzi tutto rimuovere la menzogna dall'istruzione e ribadire il principio dello Stato rispettoso delle leggi, comporta la creazione di un quadro in cui innestare tutti i mutamenti nel settore dell'istruzione superiore, sia che si tratti di eleggere democraticamente gli organi accademici, sia che si vogliano elaborare principi realistici per finanziare gli studi e la ricerca, per apportare modifiche ai *curricula* o per rivedere i libri di testo. Già nei primi giorni della rivoluzione romena furono avanzate delle richieste di modifica radicale dell'istruzione superiore che, se attuate, avrebbero ricondotto le università e le altre istituzioni superiori di questo Paese alle loro radici culturali europee ed ai principi universali dell'autonomia accademica.

² «The Great Moral Stakes of the Moment» (Estratti del discorso per l'anno nuovo del Presidente Vaclav Havel), *Newsweek* (15 gennaio 1990): 42.

Un fatto quasi simbolico, il cui valore nelle rivoluzioni è ben noto, è stata la costituzione dell'Unione Studentesca Indipendente, formatasi nell'Università di Sofia il 13 novembre 1989, ossia solo tre giorni dopo che Theodor Zhivkov, il *leader* comunista dell'Est europeo da più tempo al potere, non era più in carica. Non meno simbolico è stato il fatto che in Polonia il riconoscimento dell'Associazione Studentesca Indipendente (NZS), l'organizzazione degli studenti filo-Solidarnosc, ha richiesto più tempo che il riconoscimento della stessa Solidarnosc o di qualsiasi altra organizzazione messa fuori legge a seguito dell'introduzione della legge marziale in Polonia nel dicembre 1981.

Uno degli stacchi più netti rispetto al modello del passato è, a mio parere, la de-ideologizzazione degli studi sociali e della ricerca. Attualmente le università dell'Est non sono più costrette ad insegnare un solo tipo di dottrina sociale, quella marxista-leninista, cioè, per dirla con le parole di Vaclav Havel «quella ideologia arrogante ed intollerante, che ha svilto l'uomo, riducendolo ad una forza produttiva, e la natura, rendendola un mero mezzo di produzione»³.

L'ultimo paese in cui tale innovazione è stata introdotta è stato l'URSS, il che è più che comprensibile, se si considera il carattere quasi eretico di tale cambiamento.

Ma anche in Unione Sovietica, nel gennaio 1990, a seguito di ripetute richieste e pressioni da parte di studenti ed accademici, le università hanno aderito a questo grande cambiamento ed hanno abolito i corsi e gli esami in tale disciplina, un tempo obbligatori per tutti gli studenti, sostituendoli con opzioni più ampie ed intellettualmente più equilibrate.

³ Cfr. nota 2.

TENDENZE IN ATTO E IPOTESI DI RIFORMA

La totale de-ideologizzazione delle linee ispiratrici dell'istruzione superiore, da cui deriva di conseguenza la ricerca di un modello «post-socialista» di istruzione superiore, costituisce il logico passo successivo nell'evoluzione del sistema. Anche se è ancora troppo presto per descrivere la forma esatta ed i principi che esso assumerà, è tuttavia già evidente che tutti i Paesi dell'Est europeo stanno cercando, anche se con diversa intensità ed in modi differenti, di staccarsi dal vecchio corso. Si possono già osservare certi sviluppi che fanno presagire la direzione dell'evoluzione dell'istruzione superiore in questi Paesi nel prossimo futuro. Tali sviluppi e le prossime riforme di vasta portata dell'università che, per esempio, sono state già annunciate in Polonia ed in Ungheria, fanno ritenere che l'istruzione superiore in quei Paesi avrà il compito di:

- modificare il sistema di accesso, che dovrà riflettere sempre più la preferenza espressa dalla comunità e dal corpo docente verso un criterio meritocratico come base per la selezione degli studenti ed insieme una politica a lungo termine mirante ad eliminare la selettività nell'istruzione inferiore e a favorire la parità di opportunità anche per coloro che provengono da ambienti disagiati;
- introdurre una maggior flessibilità, sia per i singoli studenti che per le facoltà, nella strutturazione e nei contenuti dei programmi di studio;

- adattarsi al rapido sviluppo ed alla crescente diversificazione tra istituzioni e studenti, che sarà accompagnata da una crescita più articolata di quanto non sia avvenuto finora delle associazioni professionali, delle organizzazioni studentesche, etc. Questo fatto è importante, anche se crea dei problemi per coloro che oggi dirigono il settore dell'istru-

zione ed anche se richiede una comprensione nuova, reciproca e tempestiva della rapidità con cui gli studenti stanno cercando di esprimere le proprie esigenze e di esercitare i propri diritti: l'auto-organizzazione, la partecipazione autentica ai processi amministrativi, alla formulazione dei *curricula* e all'organizzazione degli studi, la riduzione e/o riorganizzazione del servizio militare per gli studenti e così via. Come si è detto, sono già nate in tutti questi Paesi nuove organizzazioni studentesche indipendenti; anzi, oggi sono talmente numerose che è difficile tenerne il conto. Ad esempio, in Polonia, dove la maggior parte di loro rappresenta o si rifà alla filosofia politica ed ai principi liberali e cattolici di *Solidarnosc*, l'attuale diversità delle organizzazioni degli studenti è probabilmente maggiore che in tutto il resto della società polacca: oltre alle organizzazioni filo-*Solidarnosc* ve ne sono altre anarchiche, monarchiche, radical-comuniste, neo-liberali, pacifiste, ecologiste, etc.;

— democratizzare la gestione delle istituzioni e l'impostazione del settore dell'istruzione superiore soprattutto grazie all'eliminazione del sistema della «nomenclatura» per i maggiori gradi accademici ed amministrativi. Così facendo, l'affidabilità politica dei docenti sarà sostituita da criteri culturali, economici e sociali;

— favorire ulteriori cambiamenti nell'attuale struttura istituzionale. È alquanto improbabile che essa venga modificata del tutto, ma nonostante ciò alcuni mutamenti sostanziali stanno già avvenendo, come, ad esempio, il cambiamento di *status* delle cosiddette scuole di partito e la creazione di varie scuole professionali, quali le scuole commerciali, che già esistono in Ungheria, Polonia ed URSS. In alcune di esse spicca una facoltà a carattere internazionale, come nel caso dell'I-

stituto Internazionale di Management di Budapest. Oltre a simili iniziative ed ai corsi di formazione professionale, entrambi assolutamente necessari per consentire lo sviluppo dei Paesi dell'Est, sono giunti ad uno stadio avanzato diversi progetti relativi ad istituzioni di livello universitario, indipendenti più dall'amministrazione che dal bilancio dello Stato e che sono già stati annunciati in Ungheria, Polonia⁴ ed Unione Sovietica (a Leningrado ed in Estonia);

— adattarsi ad un meccanismo di mercato. Ciò significa che i responsabili dell'istruzione superiore dovranno essere consapevoli che le condizioni del mercato del lavoro svolgeranno ora un ruolo assai maggiore nella decisione del singolo di proseguire gli studi dopo la scuola dell'obbligo, mentre la pianificazione centralizzata delle risorse umane avrà un'importanza assai minore nel determinare il numero di posti disponibili nei vari settori o istituzioni. Di conseguenza le offerte di lavoro e le condizioni di impiego dei laureati saranno determinate dal mercato del lavoro e dalla scelta del singolo;

— modificare l'attuale sistema di finanziamento unilaterale dell'istruzione superiore (unica eccezione sono le spese per il sostentamento a carico dei genitori) e gli odierni sussidi. Il nuovo sistema dovrà prendere in considerazione una nuova realtà economica, in cui sarà ridefinito il concetto della cosiddetta «istruzione gratuita»;

— favorire, ora più di prima, la cooperazione accademica internazionale. Le istituzioni di istruzione superiore, gli studenti ed i docenti stanno cercando di estendere rapidamente la loro partecipazione alla vita ed alla cooperazione accademica

⁴ Ciò sarà effettuato anche da una università della Chiesa Cattolica (l'Università Cattolica di Lublino — KUL) e da diverse accademie pontificie e facoltà di teologia.

internazionale, perché essi desiderano genuinamente porsi al livello degli altri Paesi. Tuttavia, nonostante le scarse risorse finanziarie, tutte le parti coinvolte in tale cooperazione devono evitare di realizzare a senso unico questa forma vitale di dialogo accademico, in particolare sul lungo termine. Il fatto che tali programmi saranno meno soggetti all'approvazione politica e agli obiettivi — determinati ideologicamente — della politica estera dei Paesi dell'Europa centro-orientale, modificherà certamente il meccanismo delle relazioni accademiche internazionali di questa regione; diventerà invece molto più importante la componente finanziaria delle parti coinvolte in tali progetti. Tuttavia, almeno nel prossimo futuro, quando quelle società e le loro istituzioni accademiche lotteranno per la ricostruzione delle proprie economie, per la creazione di meccanismi realmente democratici e per la conquista di un proprio posto sulla scena internazionale, tutti questi vincoli non dovranno ostacolare i loro sforzi.

GLI OSTACOLI DA SUPERARE

Tutti concordano nel dire che l'*handicap* maggiore per tutte le riforme e trasformazioni a cui si accennava in precedenza è costituito dall'attuale situazione economica dei Paesi dell'Est. Esso ostacolerà inoltre tutti i piani per il potenziamento ed il miglioramento, fortemente necessario, delle infrastrutture delle istituzioni (residenze universitarie, etc.). Riguardo a questi ostacoli, i riformatori dovranno anche fare i conti con una caratteristica intrinseca a tutti i sistemi accademici: la loro inerzia che, se nel passato poteva a volte ridurre le interferenze politiche negative nella vita accademica, oggi potrebbe invece ridurre la capacità di innovazione o di eliminazione dei tratti anacronistici del

sistema precedente, quali, tra gli altri, la procedura, ancora vigente in Polonia, per la nomina dei docenti, la quale coinvolge non meno di dieci organi accademici, politici, sociali e governativi, dal Consiglio di Facoltà al Consiglio di Stato. Sembra che la riforma che sarà adottata modificherà le lungaggini di questo processo; tale esempio, però, ribadisce la necessità, la sostanza e la portata delle riforme accademiche necessarie.

Ci dovrebbero ormai essere ben pochi dubbi sul fatto che l'istruzione superiore nell'Est si stia allontanando rapidamente dal suo passato socialista. Ognuno di questi Paesi, poi, ha una lunga serie di problemi specifici da affrontare, come, ad esempio, la richiesta di ripristino e di sviluppo delle istituzioni ungheresi in Romania, la situazione materiale delle infrastrutture in Polonia, etc. Questi problemi, tuttavia, dovranno essere affrontati all'interno di un nuovo sistema politico e dovranno essere perseguiti congiuntamente alla ricerca di un nuovo mo-

dello «post-socialista» adattato alle esigenze ed alle potenzialità di ciascuno di questi Paesi.

UN CONTESTO PAN-EUROPEO DI SVILUPPO

Giunto alla conclusione di questa panoramica sulle principali trasformazioni e problematiche dell'istruzione superiore nell'Est europeo, mi sia consentito di sottolineare che, senza dubbio, le istituzioni accademiche di questi Paesi hanno fortemente contribuito, nonostante tutti gli ostacoli e le contaminazioni ideologiche, a tutelare uno dei caposaldi che questi Paesi hanno per far fronte alle sfide attuali: una popolazione validamente formata.

Le università e le altre istituzioni di tale area sono relativamente pronte a svolgere il proprio ruolo, perché, nonostante la visione imposta dal regime precedente, che identificava nell'istruzione superiore il motore per una ingegneria sociale

ideologicamente determinata e nonostante una comprensione limitata del progresso tecnologico, esse furono capaci di essere depositarie del sapere, delle idee e delle tradizioni culturali. È evidente che l'istruzione superiore nella nuova realtà politica, economica e culturale dell'Europa dell'Est post-comunista va vista in un contesto più ampio di sviluppo pan-europeo che, a seguito dell'integrazione del 1992, porterà, a mio avviso, alla creazione di un mercato comune europeo nel settore dell'istruzione e forse ad una Europa accademica unificata, che sembrano essere obiettivi più prossimi alla realizzazione di altri, contenuti in piani e direttive per l'integrazione europea.

La ricerca di nuovi schemi più adatti alla mutata realtà europea, altamente concorrenziale dal punto di vista tecnologico ed economico, ma meno divisa ideologicamente e culturalmente, farà parte delle nuove sfide che l'istruzione superiore dell'Europa dell'Est dovrà affrontare.



Queensland Agricultural College

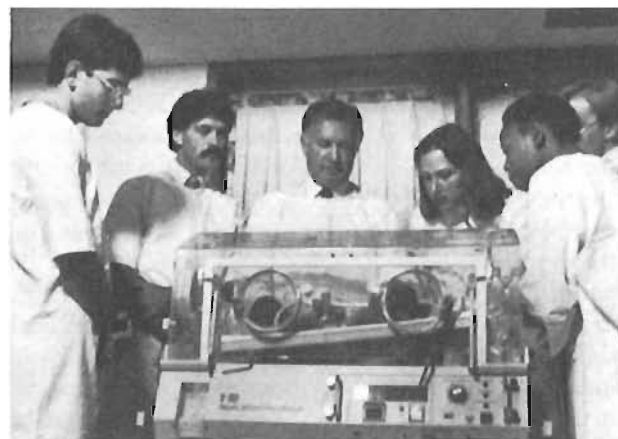


GLI STUDENTI fra ENTUSIASMO e INQUIETUDINI

di Burton Bollag

Corrispondente da Praga di The New York Times

Studenti in prima linea (come in Cecoslovacchia). Studenti «depoliticizzati» da un curriculum ideologico. Studenti preoccupati per il futuro e per il rischio di selettività e restrizioni. L'Autore traccia un'interessante panoramica su realtà, attese, ansie del mondo universitario dell'Est.



Studenti
di Medicina
della University
of Adelaide

Maggio 1990. Gli universitari dell'Europa orientale, pieni di entusiasmo giovanile e spesso più imprudenti della generazione più anziana, hanno partecipato in massa ai movimenti di protesta che hanno abbattuto i regimi monopartitici della regione. Lo hanno fatto, però, non all'interno delle proprie università, ma aderendo ai movimenti di opposizione nazionali. In Polonia, invece, essi hanno formato un movimento studentesco indipendente; esso, comunque, nonostante gli scontri con la polizia nel corso delle manifestazioni extra-universitarie della scorsa estate, si è concentrato principalmente sulle riforme universitarie.

In alcuni paesi, come la Repubblica Democratica Tedesca, relativamente pochi studenti erano disposti a mettere a repentaglio studi e carriera per aderire alle manifestazioni, anche se queste avevano per

oggetto i problemi universitari. Persino in Romania, dove nelle prime, decisive giornate della rivoluzione i giovani hanno sfidato i carri armati e le pallottole dei cecchini per scendere in piazza ad animare la sommossa, gli studenti hanno fatto parte di una massa più ampia.

Solo in un paese, la Cecoslovacchia, gli universitari hanno svolto un ruolo centrale nell'abbattimento del regime. Ciò è da attribuirsi a due fattori: la demoralizzazione delle generazioni più anziane e la brutalità — assai poco opportuna — con cui la polizia decise di attaccare una pacifica marcia di protesta degli studenti.

Ciò non significa che gli studenti non siano stati entusiasti dei repentini cambiamenti verificatisi nei propri paesi, ma il loro entusiasmo si è venato di preoccupazione per la paventata perdita dei privilegi sociali offerti loro dal regime precedente,

quali l'alloggio praticamente gratuito durante i loro studi ed un lavoro garantito una volta laureati.

Nonostante queste preoccupazioni gli universitari dell'Est si sono rallegrati molto per la fine del socialismo esistente nei propri paesi. Curiosi per natura ed insofferenti come tutti i giovani, essi mal tolleravano il sistema educativo rigido e conservatore che i governi monopartitici imponevano loro. A differenza degli universitari occidentali, gli studenti dell'Est non avevano virtualmente alcuna possibilità di scegliere le materie desiderate all'interno del proprio piano di studi e a volte non potevano nemmeno decidere il proprio indirizzo. Alle matricole dei corsi di traduzione, ad esempio, venivano imposte le lingue da studiare secondo quanto previsto dal piano economico di quell'anno che stabiliva di formare un certo numero di traduttori in una data lingua.

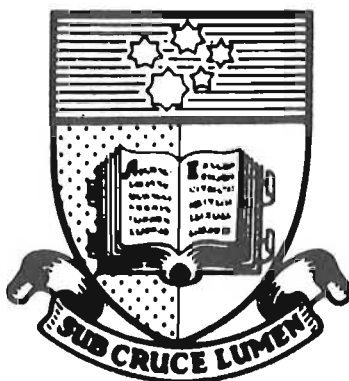
MOTIVI DI SCONTENTO

I ragazzi erano insofferenti ai corsi di disciplina militare, obbligatori nella maggior parte dei paesi del blocco orientale e, insieme alle ragazze, tendevano a considerare l'insegnamento obbligatorio del russo come una conseguenza intollerabile della dominazione sovietica. Ma gli studenti erano contrari soprattutto ai corsi di ideologia, a cui venivano dedicate anche quattro ore alla settimana.

Non solo sembrava che molti insegnanti non credessero più alla filosofia marxista-leninista e all'economia politica che essi insegnavano, ma gli studenti avevano iniziato a considerare questi corsi come una occasione per creare un conformismo intellettuale e piegare gli intelletti critici. «Gli studenti migliori, agli occhi dei professori, non sono quelli bravi in chimica-fisica, ma quelli bravi in marxismo-leninismo», ha dichiarato Viktor Trapp, matricola di Chimica alla Humboldt Universität di Berlino Est lo scorso novembre, il giorno dopo la caduta del Muro.

Gli studenti erano scontenti anche per il fatto che i docenti più interessanti, ma con idee diverse da quelle del partito, venivano spesso allontanati dagli istituti. Nella stragrande maggioranza delle università del blocco orientale, infatti, la sezione locale del Partito Comunista aveva l'ultima parola in merito a tutte le decisioni importanti, dallo stanziamento dei fondi per la ricerca all'assunzione e promozione dei docenti.

La situazione era «in molti casi disastrosa», commenta Andrzej Białas, professore di Fisica alla Università Jagellonica di Cracovia, in Polonia. «Faceva carriera chi non valeva niente e veniva licenziato chi era, a parere unanime, un bravo insegnante».



STUDENTE, CIOÈ NON-POLITICO?

Oggigiorno tutti i governi monopartitici dell'Europa orientale (ad eccezione dell'Albania) sono caduti o hanno acconsentito a tenere elezioni multipartitiche. Le università sono state le prime istituzioni a sfruttare la nuova libertà e ad impegnarsi con slancio per divenire centri di sapere moderni e liberali come in Occidente.

Per quanto possa apparire strano a prima vista, non è poi così difficile capire perché gli universitari dell'Europa dell'Est non siano stati spesso in prima linea durante le proteste. Essi sono cresciuti in un ambiente in cui tutta la vita pubblica era controllata dal Partito Comunista o da gruppi che erano comunque sotto la sua influenza, come l'organizzazione giovanile nazionale esistente in ogni paese dell'Est. Con l'eccezione della Chiesa, non veniva tollerata alcuna forma organizzata di vita sociale che avesse carattere alternativo. Inoltre, essere accettati all'università significava di solito non avere espresso alcuna opposizione dichiarata allo *status quo*. Una volta all'università, la partecipazione ad una protesta pubblica si-

gnificava, dopo una prima ammonizione, l'espulsione. Tutto ciò tendeva a creare una mentalità depolitizzata tra gli studenti. Essi potevano essere scontenti dello *status quo*, ma il costo della protesta era davvero troppo alto.

«Molti giovani non hanno un'opinione», denuncia Cornelia Prust, una laureanda in Traduzione ed interpretariato alla Karl Marx Universität di Lipsia. «Per tutta la vita ci viene insegnato a non aver bisogno di un'opinione».

UN CASO ESTREMO: LA ROMANIA

In Romania la situazione, non solo per gli studenti, ma in generale per tutta la popolazione, era ben peggiore che nei paesi limitrofi.

Mentre il resto della regione iniziava a diventare più democratico, la Romania sembrava cadere sempre di più nella morsa di una dittatura personale. La polizia segreta del regime, la Securitate, era così onnipresente che si ritiene che all'università, in ogni classe (formata da circa 30 persone) vi fossero almeno un paio di informatori della polizia incaricati di riferire le opinioni espresse da docenti e studenti. Alle università non venivano risparmiate le ristrettezze che colpivano l'intera società. Le strutture erano così fredde in inverno per la mancanza di riscaldamento che spesso i ragazzi erano costretti a prendere appunti senza togliersi i guanti.

Le lezioni di ideologia, noiose negli altri paesi del blocco, diventavano crudelmente farsesche in Romania, dove la tradizionale lettura di Marx e Lenin era stata a poco a poco tolta dal *curriculum* scolastico per far posto alla lettura — e a volte anche alla memorizzazione — degli scritti di Nicolae Ceausescu, definito dal linguaggio ufficiale «il genio dei Carpazi» ed «il Danubio del pensiero».

«Non studiavamo più la storia, ma la storia vista da Ceausescu», osserva Dragoş, uno studente di Elettronica al Politecnico di Bucarest, la maggiore istituzione del paese.

CECOSLOVACCHIA: UNA SPINTA AL DISSENSO

Oltre alla Romania anche la Cecoslovacchia era retta da uno dei regimi più rigidi della regione, salito al potere dopo la Primavera di Praga, stroncata nel 1968 dall'invasione sovietica. Gli intellettuali cecoslovacchi furono fortemente demoralizzati da quell'evento e dalla resistenza relativamente debole — almeno a confronto di quella ungherese del 1956 — opposta dai propri connazionali. Forse proprio a causa della rassegnazione delle generazioni più anziane gli studenti universitari si sono assunti il compito di organizzare le proteste di massa che hanno portato alla caduta del regime.

Essi avevano molti motivi per essere scontenti e non potevano che provare invidia per i polacchi, gli ungheresi ed i sovietici, che iniziavano a godere di riforme politiche sostanziali e di una crescente liberalizzazione delle proprie università.

All'inizio dell'anno scorso gli studenti della Università Carolina di Praga riuscirono a far togliere la censura su alcuni libri di scrittori dissidenti, tra cui l'attuale presidente Vaclav Havel e gli espatriati Milan Kundera e Josef Skvorecky; solo le opere scritte prima del 1969 ritornarono comunque sugli scaffali della biblioteca universitaria.

Questa piccola vittoria fu ottenuta grazie a petizioni e a manifesti fatti circolare dagli studenti. Si trattava di iniziative moderate sotto ogni punto di vista, ma che costituirono un buon banco di prova per saggiare i limiti del dissenso. Per venti anni, infatti, le manifestazioni di protesta erano state virtual-



mente sconosciute negli atenei cecoslovacchi.

Josef Brož, curatore della rivista letteraria degli studenti *Situazione* all'Università Carolina di Praga, parlando sei mesi prima della caduta del regime comunista e poco prima di fuggire lui stesso dal paese, ha detto: «Niente è mutato qui in questo tempo di *perestroika*. Il nostro paese è isolato e l'informazione che riceviamo è stantia». Tuttavia lo scorso autunno la pressione a favore di un cambiamento politico nel paese raggiunse livelli critici in conseguenza dei tragici avvenimenti che avevano luogo in Germania Est: tutto iniziò con l'esodo dei tedeschi orientali durante l'estate e si acuì grazie alle manifestazioni di massa di Lipsia, all'allontanamento del vecchio leader del Partito Comunista Erich Honecker e alla caduta del Muro di Berlino a novembre.

Tuttavia, a causa della paura e del riserbo dei cecoslovacchi, questa tensione, pur continuando ad aumentare sotto la superficie, aspettava la scintilla che la facesse esplodere. Questa scintilla arrivò la sera di venerdì 17 novembre, quando diverse migliaia di studenti che partecipavano ad una conferenza che aveva luogo a Praga decisero di tenere una dimostrazione non autorizzata nel centro cittadino per chiedere riforme politiche sostanziali. Quando gli studenti raggiunsero una traversa

di Piazza San Venceslao, la polizia li prese ai lati, accerchiandoli. Quello che avvenne poi è stato descritto dai testimoni come un accanimento brutale da parte della polizia, che assalì a colpi di manganello i pacifici dimostranti. Vi furono molti feriti e si temette — erroneamente — che vi fosse anche un morto. «Io c'ero; è stato un massacro» è il commento di Jan Dušek, vicerettore del DAMU, l'Accademia di arte drammatica più importante di Praga. Dušek, come la maggior parte degli insegnanti, ha appoggiato lo sciopero e l'occupazione intrapresi dagli studenti a partire dal lunedì successivo in tutte le università della capitale ed in altre parti del paese.

CROLLA IL MURO TRA STUDENTI E PROFESSORI

L'appoggio ad una protesta illegale avrebbe sicuramente comportato conseguenze gravi per il futuro dei docenti; il loro comportamento fu quindi particolarmente apprezzato dagli studenti. «Ci ha molto aiutato psicologicamente» ha dichiarato Tomáš Confal, studente del terzo anno del corso di grafica alla Scuola d'arte applicata di Praga. «Il muro tra studenti e professori è crollato».

Le entrate delle università erano sorvegliate dai membri dei comitati studenteschi organizzatori dello sciopero. Gli studenti occuparono le università portando sacchi a pelo, cibo, radio e si prepararono a restarvi a lungo. Il clima era frenetico; gli studenti si incontravano, si scambiavano informazioni, discutevano il corso d'azione e preparavano striscioni con slogan a favore della democrazia. Nei primi giorni le richieste degli studenti furono moderate: punizione per i responsabili del massacro dei dimostranti del venerdì precedente, liberazione dei prigionieri politici del paese, dialo-

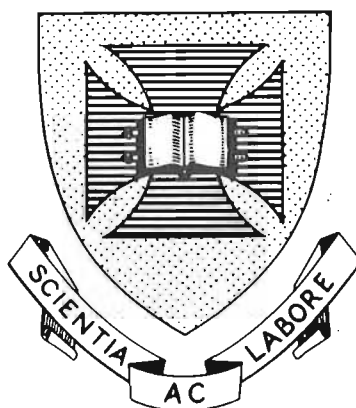
go del governo con i movimenti di opposizione. Qualche giorno più tardi gli studenti, sentendo crescere una nuova forza collettiva, inoltrarono delle richieste più radicali: elezioni libere, dimissioni del governo. Uno dei molti manifesti scritti dai comitati organizzatori dello sciopero terminava con queste parole: «Vogliamo diritti umani, democrazia, libertà ed una vita senza ipocrisia e falsità».

LA «RIVOLUZIONE DI VELLUTO»

Gli studenti del DAMU, l'Accademia di arte drammatica, hanno svolto un ruolo essenziale nel coordinare gli scioperi e le manifestazioni. Dalla loro istituzione, situata nell'angusta Via Carlo, nella città vecchia, essi hanno raccolto febbrilmente le informazioni che giungevano loro via telefono o tramite delle staffette inviate dalle altre istituzioni del paese.

Questo comportamento è stato molto anomalo per il carattere cecoslovacco. «Questi ragazzi non assomigliano affatto al buon soldato Švejk» ha commentato Miroslav Jauris, insengante di Logica all'Università Carolina, alludendo al protagonista di un romanzo scritto negli Anni Venti ed assunto a simboleggiare il cecoslovacco tipico. Švejk era incapace di ribellarsi alle ingiustizie e cercava in ogni modo di evitare pericoli alla propria persona.

I giorni seguenti furono caratterizzati da una grande ansia e da una forte eccitazione. Gli scioperi e l'occupazione delle università si rafforzarono di giorno in giorno. Gli studenti, appoggiati dagli attori, che avevano espresso la propria solidarietà aderendo allo sciopero, esortarono anche il resto della popolazione ad unirsi alla protesta e visitarono le fabbriche chiedendo anche agli operai il loro aiuto. Ogni sera — per



non interferire con i ritmi lavorativi — diverse centinaia di migliaia di persone di ogni ceto manifestavano pacificamente contro il governo a Piazza San Venceslao, a Praga.

Colto di sorpresa dall'imponenza delle manifestazioni di massa, il governo, all'inizio, non reagì. La polizia, che di solito veniva mandata a stroncare le manifestazioni non autorizzate, non intervenne. Ma anche nei primi giorni di quella che in seguito fu chiamata «la rivoluzione di velluto» a causa del carattere pacifico della rivolta, la tensione continuava a crescere. Quando infine si decise di agire, si diffuse una grande paura che il governo potesse scegliere una «soluzione alla Tien An Men» ed inviare l'esercito per porre fine con la violenza alla protesta, come le autorità cinesi avevano fatto sei mesi prima.

Il secondo e terzo giorno dello sciopero era corsa voce che degli agenti provocatori inviati dalla polizia potessero compiere degli atti di violenza durante le dimostrazioni per offrire alle autorità una scusa per stroncare la rivolta. Così i comitati studenteschi organizzatori dello sciopero si affrettarono a distribuire dei volantini esortando gli studenti «a non rispondere alle provocazioni con la violenza». Cartelli di analogo tenore furono esposti in tutte le vetrine dei negozi di Praga, in cui spesso apparve anche la scritta «sostenia-

mo l'azione degli studenti». Nei primi giorni dello sciopero i suoi organizzatori vissero in uno stato di costante tensione e senza riuscire quasi a dormire. «Sono felice, spaventato e molto stanco» ha commentato uno di loro, riassumendo i sentimenti di molti.

ANCHE LA CECOSLOVACCHIA VERSO IL MULTIPARTITO

Quando un giornalista salutò gli organizzatori dello sciopero dicendo: «Ci sentiamo la prossima settimana per discutere delle ultime novità», si sentì rispondere con rassegnazione da più di una persona: «La prossima settimana saremo morti».

Ma per fortuna non è morto nessuno. Una settimana dopo l'inizio della protesta di massa, il governo retto dal *leader* del Partito Comunista Milos Jakes ha rassegnato le dimissioni, facendo capire così a tutti che la Cecoslovacchia avrebbe seguito la strada degli altri paesi del blocco orientale e si sarebbe impegnata in una transizione pacifica verso una democrazia multipartitica.

Gli istituti di marxismo-leninismo collegati ai corsi universitari sono stati chiusi ed i loro insegnanti sono stati congedati. Alcuni docenti di altre materie, considerati particolarmente incompetenti, o accusati di aver abusato della loro posizione, hanno perso il posto — in genere dopo che gli studenti avevano preso a boicottare le loro lezioni. Tuttavia i funzionari della Pubblica Istruzione hanno dichiarato che non ripeteranno le epurazioni seguite all'invasione sovietica del 1968. Essi hanno aggiunto che i professori di tendenza marxista che svolgono con competenza il proprio lavoro non perderanno il posto. Quelli licenziati riceveranno comunque diverse mensilità di stipendio e non perderanno i propri diritti civili.

CAMBIAMENTI E DRAMMI UMANI

Ma i cambiamenti hanno creato molti drammi umani. I 160 studenti del DAMU, l'Accademia d'arte drammatica di Praga, hanno eletto dei nuovi amministratori. Sono inoltre stati progettati i concorsi per tutte le 65 cattedre dell'istituto e i funzionari prevedono che molti degli attuali insegnanti perderanno il posto. Essi provengono quasi tutti dalle compagnie teatrali più prestigiose del paese, ma molti di loro sono estremamente conservatori nella loro concezione artistica. Ora, per la prima volta, la scuola potrà rispondere alle richieste formulate dagli studenti, tra cui aggiungere ai *curricula* dei corsi di tecniche teatrali più moderne, di gestualità e di linguaggio del corpo. Il problema è tanto più doloroso in quanto molti docenti del DAMU hanno appoggiato l'occupazione studentesca di novembre.

«È difficile dire a dei professori che hanno dormito con noi per terra, nei sacchi a pelo: 'te ne devi andare', però dobbiamo farlo» ha dichiarato Jan Papež, studente del quarto anno di Direzione teatrale al DAMU; «molti di loro sono nostri amici, ma non sono dei buoni artisti».

Inoltre è radicata nella scuola la convinzione che gli attuali studenti dovranno prepararsi a sostenere un nuovo ruolo come artisti a seguito dei profondi cambiamenti dovuti alla rivoluzione di novembre. Prima di quella data i teatri erano molto meno colpiti dalla censura dei giornali o della televisione. «I messaggi politici riuscivano a filtrare tra le righe, mediante le metafore» dice ancora Jan Papež. «Oggi, invece, la stampa è libera, e il risultato è che molta meno gente va a teatro. Dobbiamo proporre dei nuovi temi, degli argomenti meno politicizzati, come la penuria di alloggi e le crisi all'interno delle famiglie».



PAURA DEL FUTURO

Mentre gli studenti del DAMU ripensano al proprio ruolo in una società post-comunista, altri studenti ad Est si occupano di questioni più materiali. C'è molta preoccupazione per la prevista perdita di parecchi dei benefici accordati dal vecchio regime agli studenti: borse di studio, sussidi per le spese correnti, sovvenzioni per gli alloggi e i pasti, asilo gratuito per i loro bambini e impiego sicuro al termine degli studi.

«Molti studenti hanno paura del futuro: è naturale, perché essi non sanno che cosa succederà» ha detto di recente Steffen Böhm, studente del terzo anno di Giurisprudenza alla Humboldt Universität di Berlino Est, che è uno degli otto rappresentanti eletti dal Consiglio degli Studenti. Ed ha aggiunto: «Gli studenti non sono poi stati tanto attivi durante la rivoluzione, ma credo che lo diventeranno per lottare per i propri diritti sociali».

Un segnale di cambiamento nell'atteggiamento degli studenti è, per ironia della sorte, il rinnovato interesse dimostrato da alcuni verso il Partito Comunista nonostante la brusca fine del sistema comunista della Germania Democratica. Il partito, ora ribattezzato «Partito socialista democratico» sta guadagnando nuovamente terreno e studenti e docenti attribuiscono questo fenome-

no alla nuova immagine che gli ha creato il suo nuovo *leader* Georg Gysi, un giovane avvocato, ed anche all'attenzione degli studenti verso la giustizia sociale e alla loro preoccupazione per il proprio futuro.

In Polonia, dati i gravi problemi economici del paese, gli studenti hanno iniziato ad avvertire gli effetti della riduzione delle sovvenzioni governative già molto tempo prima che il governo Mazowiecki tentasse di rinvigorire l'economia disastrosa della nazione mediante un trattamento d'urto di mercato libero.

Le spese a favore dell'istruzione superiore sono andate decrescendo in termini reali negli ultimi anni e, con l'inflazione galoppante della Polonia, le borse di studio si sono ridotte a livelli ridicoli, troppo bassi per poterci vivere. A causa della carenza di residenze universitarie e della penuria di appartamenti, del resto molto cari, sempre più studenti sono stati costretti alla coabitazione con compagni più fortunati, che non devono, come loro, dormire sui pavimenti e che li chiamano scherzosamente «camerieri». Alcuni esperti temono che «in futuro l'istruzione superiore sarà cosa da ricchi», per dirla con le parole di Lubomir Gabla, vicedirettore per il settore della ricerca della Università Jagellonica di Cracovia.

RESTRIZIONI, UN RISCHIO DELLA LIBERTÀ

Di recente gli studenti polacchi hanno manifestato in tutte le università del paese contro un progetto di legge per l'istruzione superiore che dovrebbe essere varato questo stesso anno. Essi hanno espresso il proprio sostegno alle disposizioni legislative che prevedono l'autonomia universitaria e la rapida transizione verso un nuovo tipo di istituzione più moderna e liberale, ma hanno protestato contro altre parti della riforma che consentiranno una

maggior selettività nella concessione delle borse di studio e che potrebbero addirittura comportare l'istituzione di tasse accademiche. I funzionari governativi dicono, tuttavia, che ciò avverrà, almeno all'inizio, solo nel caso che uno studente ripeta l'anno accademico.

Andrzej Długosz, studente del quarto anno di Giurisprudenza all'Università Jagellonica e membro del Comitato Direttivo dell'Associazione Studentesca Indipendente, ammette che «esistono troppi abusi» nella concessione delle borse di studio, ma aggiunge che «prima bisogna cambiare i programmi di studio e solo allora si potrà parlare di tasse accademiche». Egli vuole alludere al fatto che gli studenti non hanno virtualmente alcuna possibilità di scegliere le materie da seguire. I funzionari della sua università hanno però ribattuto che ci si sta sforzando al massimo per creare un programma di studi libero, in cui gli studenti potranno scegliere la maggior parte degli insegnamenti. Tale programma dovrebbe entrare in vigore in autunno, almeno in alcune facoltà.



GOVERNMENT OF
QUEENSLAND

Lo scorso settembre il governo polacco ha nominato un nuovo ministro della Pubblica Istruzione su proposta di Solidarnosc. Si tratta di Henryk Samsonowicz, uno stimato professore di storia dell'Europa medievale. Egli ha dichiarato che le gravi restrizioni economiche sui fondi a favore dell'istruzione superiore sono transitorie e che ritiene che a nessuno sarà impedito di frequentare l'università per motivi di ordine economico. «Uno studente polacco può guadagnare tre volte più di me che sono ministro trovando un lavoro sul mercato polacco che, fi-

nalmente, è libero» ha dichiarato Samsonowicz in una intervista concessa subito dopo la sua nomina. «Questa non è però una buona soluzione, perché uno studente ha bisogno di tempo per studiare. Tuttavia, per il momento attuale, può essere una soluzione».

Parecchi studenti sembrano pensarla come il ministro. Molti di loro hanno infatti accettato dei lavori *part-time* o a termine, come lavare finestre o seguire degli studenti più giovani. Ma non è raro trovare degli universitari polacchi al di fuori del proprio paese mentre sfruttano ingegnosamente delle opportunità «grigie», vale a dire semi-legali, anche se ciò comporta una minore frequenza alle lezioni. Alcuni si recano in Turchia per importare (legalmente) in Polonia centinaia di jeans ed altri capi di vestiario. Altri invece importano apparecchiature elettroniche da Singapore o comprano oro in Unione Sovietica per rivenderlo in Polonia o acquistano del caviale russo di provenienza furtiva per portarlo in Germania Ovest.

(Traduzione di Raffaella Cornacchini)



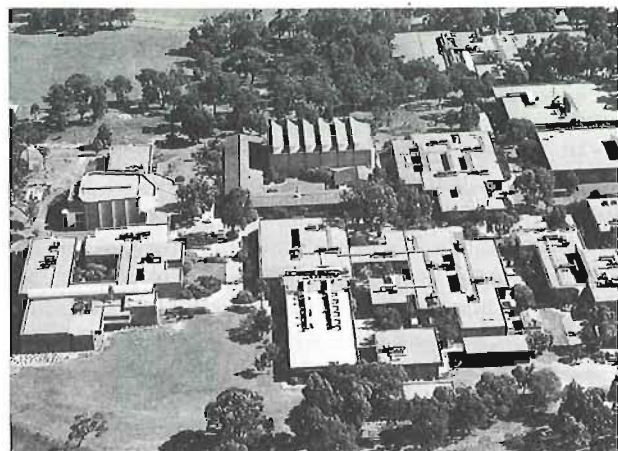
L'UNGHERIA SI APRE al MONDO

di Tamàs Lajos

Pro-rettore dell'Università Tecnica di Budapest

Veduta aerea
della Western
Australian College
of Advanced
Education

L'Autore traccia la storia dell'università ungherese, segnala l'impatto delle fallimentari scelte del passato, avanza spunti e proposte per un sistema educativo al passo con l'Europa.



CRONISTORIA DELL'ISTITUZIONE ACCADEMICA

L'anno scorso, in occasione del nono centenario della fondazione dell'Università di Bologna, più di mille rettori firmarono la Magna Charta delle Università Europee. In tale cerimonia fu data priorità ai rettori delle università più antiche e fra questi c'era Maria Ormos, rettore dell'Università di Pécs, un ateneo fondato da Luigi il Grande nel 1367. Né questa università né quella di Obuda, fondata nel 1389, ebbero lunga vita. Le circostanze storiche dell'epoca e le guerre non promuovevano certo l'istruzione superiore e per molti secoli gli intellettuali ungheresi furono costretti a studiare all'estero. Tale tendenza fu acuita dalla Riforma e sempre più studenti ungheresi si recarono in Germania, Olanda, Inghilterra e Svizzera. Gli atenei fondati in questo periodo (tra cui

Sárospatak e Debrecen) seguirono i *curricula* ed i metodi di insegnamento stranieri.

Nel 1635, in piena Controriforma, fu istituito a Nagyszombai (l'odierna Trnava in URSS) un ateneo con facoltà quali teologia e filosofia. Esso può essere considerato il predecessore della odierna Università di Götvös Lorand.

Alla fine del XVIII secolo iniziò per l'istruzione superiore ungherese una nuova era: l'Università di Nagyszombai, infatti, fu trasferita a Budapest. Vennero istituite allora le facoltà di scienze naturali, agraria, ingegneria e medicina. Nel 1782 Giuseppe II fondò l'Institutum Geometricum et Hydrotechnicum, antesignano dell'odierno Politecnico di Budapest. È possibile che esso sia stata la prima istituzione in cui gli ingegneri venivano formati a livello universitario. Lo sviluppo dell'istruzione superiore in Ungheria tra la seconda metà del XIX secolo e la seconda guerra mondiale fu molto

simile a quello dei paesi di lingua tedesca. La mia stessa esperienza personale conferma questa affermazione. L'anno scorso, infatti, è stato firmato a Budapest un accordo di cooperazione con il Politecnico di Monaco. Durante la cerimonia per la firma dell'accordo il prof. Meitinger, rettore del Politecnico di Monaco, ha tracciato un parallelo tra la storia delle due istituzioni. È stato estremamente interessante sentire che gli avvenimenti principali nella storia dei due istituti — tra cui il diritto di conferire il Master ed il PhD — si siano verificati negli stessi anni, a seguito di sviluppi assai simili.

LA SVOLTA DEL '49

Nel 1949 entrò in vigore in Ungheria una riforma della ricerca e dell'istruzione superiore il cui obiettivo principale era quello di conformarsi ai requisiti del sistema sovietico. Questa riforma fece allontanare

fortemente le università ungheresi dalla loro tradizione e dallo sviluppo dell'istruzione superiore europea.

La filosofia, piuttosto semplice, ma duratura, di tale riforma considerava le università come fucine in cui produrre forza-lavoro per rispondere alla domanda di esperti determinata in base all'economia pianificata del paese. Furono creati istituti di ricerca separati per lavorare su singoli progetti di ricerca. Fu modificato il sistema con cui venivano conferiti i titoli accademici e si adottò in materia il modello russo: tale funzione fu tolta alle università e conferita al governo. Gli studenti furono obbligati a seguire dei corsi fondamentali predeterminati e dovettero studiare per rispondere ad una domanda di forza-lavoro. Le università si trasformarono rapidamente in una sorta di immensi licei, dove masse enormi di studenti erano costretti a seguire 35-45 ore di lezione alla settimana.

Questo sistema di insegnamento, che veniva integrato dallo studio in piccoli gruppi, richiedeva un ingente numero di docenti. Dal momento che i candidati al PhD, che avrebbero potuto tenere delle lezioni, non erano integrati nelle università, il numero di assistenti e di professori associati crebbe a dismisura. I dottorandi erano considerati gli scienziati del futuro e la loro formazione era seguita da un comitato governativo. La convinzione che la loro educazione fosse da considerare la formazione di scienziati e non costituissero invece il gradino più alto dell'istruzione superiore comportò una perdita di esperti per le università e questo è uno dei motivi per cui l'Ungheria non ha avuto la capacità di rinnovarsi.

Per fortuna questo tentativo di disgiungere la ricerca dall'istruzione superiore non ebbe un successo totale. Un buon numero di scienziati di chiara fama ha insegnato in passato ed insegna ancora nelle nostre

università. Disgraziatamente i finanziamenti delle attività di ricerca furono stabiliti in base alla politica del paese in materia di scienza e di istruzione e non in base alle potenzialità intellettuali delle università. La ricerca risultò ostacolata da costanti difficoltà finanziarie. La struttura ed il sistema universitario non erano abbastanza flessibili e non riuscirono a seguire l'evoluzione della scienza. Le lacune del sistema avrebbero potuto essere colmate aumentando il numero dei docenti, creando nuovi edifici, acquistando nuove attrezzature. Nell'ultimo decennio tutte le pecche di tale sistema vennero alla luce, mettendo così a nudo i problemi dell'istruzione superiore, la cui rigida struttura portò a dei *curricula* altrettanto rigidi.

A fronte delle poche opzioni complementari e dell'alto numero di materie obbligatorie la libera iniziativa degli studenti era — ed è tuttora — di importanza secondaria.

QUALCHE ASPETTO POSITIVO

Tracciando un giudizio su questo sistema bisogna però menzionare anche i suoi lati positivi. Sebbene sia un sistema rigido, esso è pur sempre sufficientemente lineare da consentire anche agli studenti di medie capacità di terminare gli studi nel periodo di tempo prescritto. Anche il tasso di abbandoni è limitato.

Il problema è: sono questi poi dei vantaggi reali? Una cosa è certa: nonostante l'intervento statale e tutte le circostanze negative cui accennavo in precedenza, c'è un certo numero di istituzioni superiori guidate da scienziati illustri che svolgono una notevole attività di ricerca e che forma eccellenti ingegneri, dottori ed insegnanti. Disgraziatamente la tempestosa storia dell'Ungheria ha fatto sì che molti di essi andassero a lavorare in altri paesi.

IL SISTEMA IN CRISI

Gli ultimi quaranta anni hanno rivelato tutte le debolezze del sistema. Furono compiuti degli sforzi per cambiarlo in meglio — ad esempio recentemente le università hanno riavuto il diritto di conferire il PhD ed altri titoli accademici. Alla fine degli Anni Sessanta è stata riconosciuta l'importanza della ricerca per le università ed una nuova legge sull'istruzione superiore ha aumentato la flessibilità delle strutture. Tuttavia è ancora difficile per le università mettere in pratica questi diritti; evidentemente essi ledono gli interessi di alcuni gruppi oppure questo nuovo corso era troppo strano per il sistema. Chi può dirlo? Che ci serva da lezione: un sistema obsoleto non diventa migliore solo perché è stato parzialmente modificato.

È ben noto che ora non solo la nostra istruzione superiore, ma tutta la nostra società sta attraversando una crisi profonda. Abbiamo pochi studenti: essi sono circa 100.000, dei quali 65.000 *full-time* e gli altri *part-time*. Solo metà degli studenti *full-time* è iscritta a facoltà che durano cinque anni; tutti gli altri sono iscritti a dei cicli più brevi, corrispondenti, ad esempio, a quelli esistenti in Germania che conferiscono dopo tre anni il diploma di ingegnere. Su cento giovani solo quattro studiano *full-time* in una università ed altri quattro in altre istituzioni di istruzione superiore, mentre altri quattro giovani sono studenti *part-time*.

Il numero dei professori ordinari ed associati è relativamente elevato ed il rapporto tra studenti e docenti è di 4:1. Elevato è anche il numero di impiegati tecnici ed amministrativi, sottopagati rispetto alla media nazionale. Anche i professori sono mal pagati e spesso sono costretti a svolgere altri lavori *part-time*. Particolarmente nei politecnici questa situazione ha portato ad un aumento

del numero degli impiegati e ad una diminuzione della ricerca di base.

Tra breve le università attraverseranno una fase di esplosione demografica; è stato infatti previsto un aumento del 30% del numero di studenti nel periodo 1991-1996.

LA SFIDA DELLA INTERNAZIONALIZZAZIONE

Particolare attenzione dovrebbe essere data ai risultati conseguiti dai paesi CEE nel settore dell'istruzione. Un mercato unito più incisivo richiede non solo la libera circolazione di capitale e merci, ma anche di manodopera e *know-how*. I giovani potranno superare facilmente ostacoli quali la scarsa conoscenza delle lingue straniere e le difficoltà di adattamento a culture diverse.

Per contribuire allo sviluppo dell'istruzione superiore, nei paesi della CEE si darà notevole sostegno all'internazionalizzazione dell'educazione. Programmi come ERASMUS e COMETT non sono un semplice sostegno finanziario, quanto uno stimolo all'entusiasmo ed alla creazione di nuove idee e metodi. Essi favoriscono la circolazione di studenti e docenti, la cooperazione interuniversitaria, l'elaborazione di programmi congiunti di studio, il reciproco riconoscimento dei diplomi, la sinergia tra il mondo dell'istruzione e le imprese e lo sviluppo della formazione ricorrente degli esperti. L'internazionalizzazione dell'istruzione porterà ad un nuovo tipo di laureati che saranno pronti alla cooperazione internazionale e potrà creare un sistema di istruzione superiore più progredito e compatto. Le università possono diventare le istituzioni più importanti in questa integrazione.

L'Ungheria si trova ad affrontare la parte più stimolante della sua storia proprio in un momento in cui la situazione interna ed internazionale è caratterizzata da un rapido

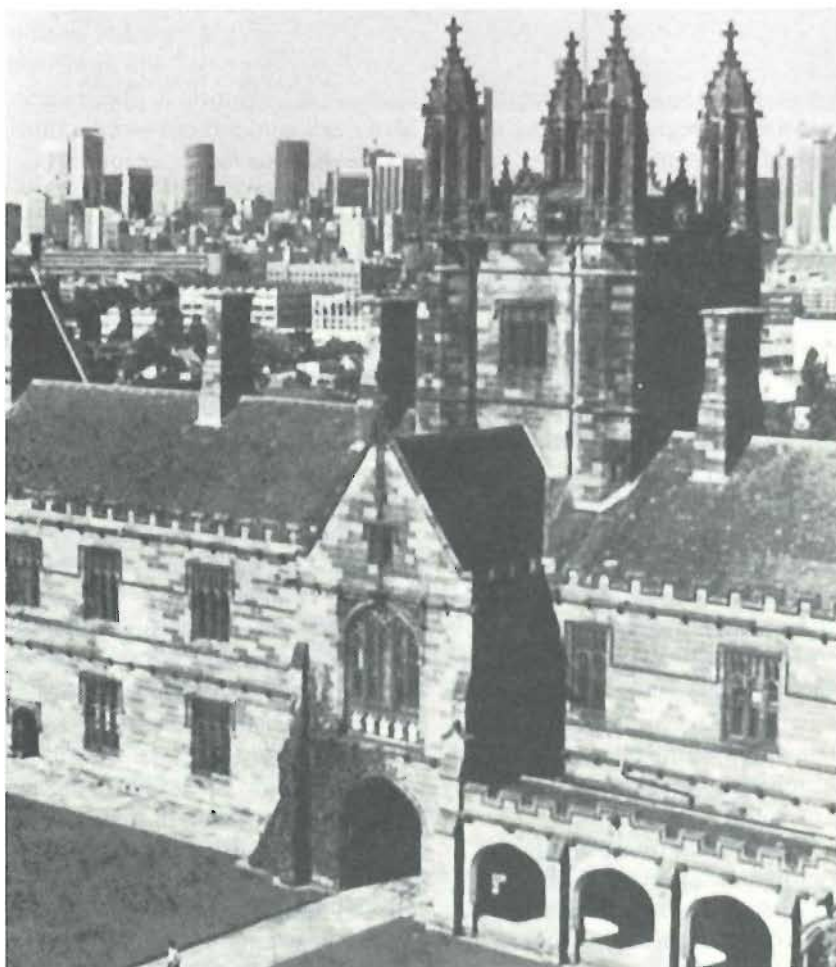
sviluppo della società e dell'economia.

LA COOPERAZIONE UNIVERSITARIA COME NECESSITÀ VITALE

La partecipazione alla cooperazione internazionale è per l'Ungheria il presupposto per uno sviluppo. Se l'Ungheria non dovesse riuscire a partecipare a questi programmi, ogni passo avanti dell'Europa nel campo della cooperazione e dell'integrazione sarebbe un passo indietro dell'Ungheria, che vedrebbe sancita la sua arretratezza.

Dopo quarant'anni la fortuita concomitanza della liberalizzazione dell'Europa dell'Est ed il processo

di integrazione dell'Europa occidentale ci offrono una opportunità unica per partecipare allo sviluppo europeo. Le nostre istituzioni universitarie hanno un ruolo da svolgere in questo processo, educando nuove generazioni di laureati qualificati e competitivi, che pensano ed operano a livello europeo. Solo le istituzioni che prendono parte ai progetti di cooperazione internazionale potranno formare degli studenti capaci di rispondere a queste attese. Le nostre istituzioni potranno far fronte a queste esigenze solo se opereranno in un sistema paragonabile a quello dei paesi più progrediti. Sebbene il settore delle specializzazioni post-laurea vari grandemente da un paese europeo all'altro, es-



Un edificio della University of Sydney

so presenta tuttavia dei tratti comuni che possono contribuire al suo sviluppo. Cinquanta anni fa buona parte di queste caratteristiche si ritrovava anche nel sistema superiore ungherese.

L'ESIGENZA DI MODIFICHE RADICALI

Non è possibile evitare una riforma dell'istruzione superiore ungherese. Le esperienze precedenti ci hanno mostrato che modificare parzialmente il sistema non basta. È necessario un cambiamento radicale. L'obiettivo di tale riforma va determinato in base alle esigenze internazionali e deve innestarsi nella tradizione delle nostre università.

UNGHERIA

Anno accademico 1988/89

58 istituzioni

19 università

37 istituzioni con altre denominazioni
2 istituti specializzati

71.689 studenti (35.411 donne)

16.242 docenti

2.569 studenti stranieri

Facoltà scientifiche

(Giurisprudenza, Economia e Commercio, Filosofia, Scienze naturali):
15.724 studenti (9.162 donne)

Facoltà tecniche

(Architettura, Chimica, Ingegneria meccanica, Ingegneria mineraria, Ingegneria civile, Ingegneria elettronica):
8.668 studenti (1.336 donne)

Agraria, Sociologia, Scienze forestali, Tecnologie alimentari: 4.912 studenti (1.253 donne)

Medicina, Farmacia ed Odontoiatria:
7.736 studenti (4.184 donne)

L'88% degli studenti riceve dei sussidi statali

L'11% ha delle vere e proprie borse di studio statali

Il 70% mangia alle mense universitarie

Il 48% alloggia in pensionati studenteschi

Bisogna unificare la formazione e la ricerca. Le università devono vedere riconosciuto il proprio diritto a conferire i Master ed i PhD. Bisogna porre fine alle divisioni tra le università. Abbiamo bisogno di istituzioni le cui facoltà cooperino tra di loro. Le università devono tornare ad essere i centri della ricerca di base in cui gli studenti possono scegliere le materie che desiderano svolgendo un'attività di ricerca coerente con il proprio programma universitario. Bisogna cambiare radicalmente la struttura dei dipartimenti inserendo nell'istruzione superiore gli studenti dei PhD. Il finanziamento dell'istruzione superiore deve essere adeguato a queste nuove strutture ed in questo contesto può svolgere un ruolo importante la competitività tra progetti di ricerca.

L'autonomia e la libertà nell'insegnamento, richieste nelle dimostrazioni e negli scioperi dell'anno scorso, sono due punti chiave per una migliore qualità della formazione e della ricerca. Non solo le università, ma tutte le componenti del processo educativo devono ricevere maggiore autonomia.

È opportuno liberalizzare le procedure d'accesso ed aumentare il numero di studenti nelle nostre università. Le infrastrutture e le attrezzature delle istituzioni devono essere svecchiate. La cooperazione internazionale deve trovare spazio nei programmi universitari e bisogna rispettare tutte le condizioni per parteciparvi, prima tra tutte la conoscenza delle lingue straniere. Deve essere data priorità allo sviluppo di quei *curricula* che possono ottenere un riconoscimento a livello internazionale del diploma a cui essi portano.

UN'IMPRONTA TEDESCA O ANGLOSASSONE?

Come primo passo bisogna determinare l'esatta struttura dei *cur-*

ricula di istruzione superiore. Ci troviamo di fronte ad un bivio: adottare il sistema tedesco o quello anglosassone. Il primo corrisponde alla nostra tradizione passata ed alla prassi corrente e consiste in un ciclo quinquennale al termine del quale viene conferito un diploma. La relazione tra università e politecnici è in genere scarsa.

Il secondo, invece, grazie al suo sistema binario (ciclo di baccellierato e ciclo di master) promette una maggiore flessibilità. Esso richiederebbe però non solo un mutamento delle università, ma anche uno sviluppo comprensivo delle attività di formazione e di ricerca dei politecnici. Soppesando i pro ed i contro di entrambi i sistemi nonché le condizioni e le possibilità di cooperazione, mi sembra più promettente mantenere e sviluppare la struttura attuale, simile a quella tedesca.

Per definire i dettagli del sistema è necessario prendere in considerazione le tendenze evolutive di questi paesi. Un aumento del numero degli studenti può comportare una diminuzione della qualità dell'insegnamento. L'attuale sistema, che avevo in precedenza definito «dicca», non basta più. Bisogna creare un metodo nuovo, basato sull'iniziativa degli studenti, sul loro senso di responsabilità e su migliori infrastrutture. Quali conseguenze possono avere questi cambiamenti sulla qualità dell'istruzione se poi di fatto gli studenti risultano meno motivati nella prassi?

L'intensificazione della ricerca e la creazione di dipartimenti nuovi e finanziati meglio vanno sostenute mediante l'integrazione degli studenti di PhD e grazie ad un nuovo sistema di sovvenzioni. Ciò può portare ad un aumento del corpo docente, a problemi finanziari e a tensioni che sono pericolose sia per l'università che per altri settori. Una diminuzione drastica del personale, oltre ad essere ingiusta e penalizzan-

te per la ricerca del paese, metterebbe a repentaglio l'attuazione stessa della riforma.

L'IMPORTANZA DELLE LINGUE

Una delle componenti essenziali di questa riforma è l'integrazione delle nostre università nel sistema internazionale di istruzione e ricerca. Questo obiettivo sarà raggiungibile solo se i problemi di comunicazione saranno superati.

Lo scambio di studenti e docenti sarà possibile solo se l'insegnamento delle lingue straniere diventerà parte integrante del *curriculum* di studi.

Di recente in molte istituzioni sono stati introdotti dei corsi di lingue.

Circa 600 studenti ungheresi e stranieri studiano inglese al Politecnico di Budapest e più di 500 pro-



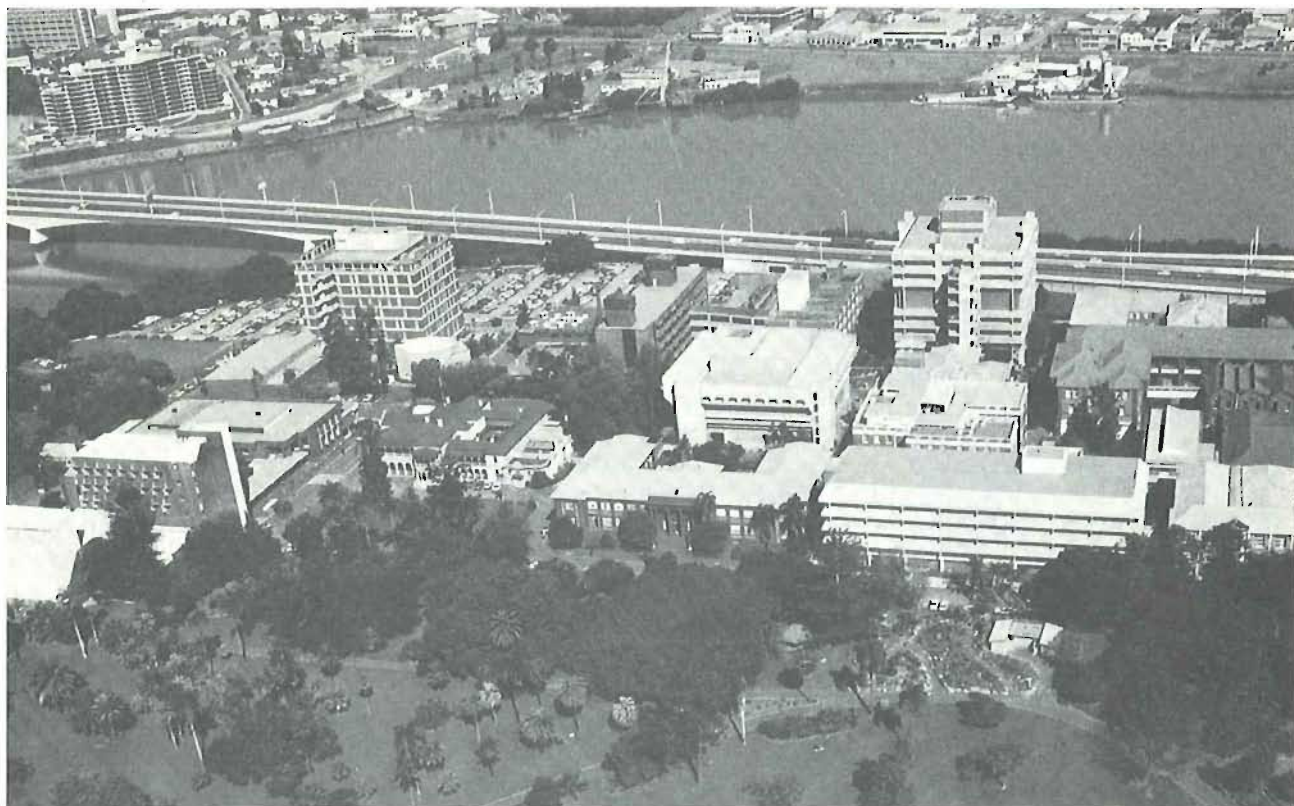
fessori ed assistenti tengono le lezioni in questa lingua.

Sono anche stati creati dei corsi di tedesco. Di recente al Politecnico di Budapest sono state adottate delle innovazioni: l'insegnamento della lingua russa non è più obbli-

gatorio, bensì complementare. Gli studenti devono sostenere un esame di livello medio-alto nella lingua che hanno scelto; per ottenere il diploma, in altre parole, devono mostrare una certa competenza linguistica. Trascorrere dei semestri all'estero (che devono ovviamente risultare equiparati allo studio compiuto nel proprio paese ai fini del diploma) può servire ad aumentare la flessibilità e la diversificazione della nostra istruzione superiore.

Le nostre università si devono aprire al mondo. In un paese con una situazione economica grave come la nostra, tuttavia, tale apertura potrebbe portare ad una fuga di cervelli. Cosa potremmo fare per vincere la tentazione di buona parte dei laureati di fuggire in un paese più sviluppato?

(Traduzione di Raffaella Gornacchini)



Veduta panoramica del campus del Queensland Institute of Technology

RECENT CEPES PUBLICATIONS

NEW INFORMATION TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION

Edited by Cristian *CALUDE*, Dumitru *CHITORAN* and Mircea *MALITZA*

CEPES, Bucharest, 1989, 340 p.

ISBN 92-9069-111-5

Price: 10 US dollars

This comprehensive volume includes 25 studies by researchers in various disciplines, offering an overview of the present-day of new information technologies (NITs) in teaching, training, research and administration of higher education.

The spectrum of problems covered is very broad, ranging from the educational implications of artificial intelligence and the polemic on educational technology in general to the limits of formalization and representation of knowledge.

STATISTICS ON HIGHER EDUCATION

Edited by Valentin *NICOLAE*, René H.M. *SMULDERS* and Mihai *KORKA*

CEPES, Bucharest, 1989, 167 p.

ISBN 92-9069-112-3

Price: 10 US dollars

This study, the fourth of CEPES statistical studies, continues the statistical evaluation of higher education in Europe for the 1980 - 1985 period. It offers a synoptic view of the strategies and the policies adopted by member states in the development of their higher education systems. Longitudinal and comparative statistical analyses and the identification of possible shifts in development trends are thus facilitated.

The originality of the study resides in its second part which provides a statistical analysis of research and development in the context of higher education.

Order directly from:

CEPES

Mailing address:

CEPES Pouch,

Unesco,

7 Place de Fontenoy,

75700 Paris, FRANCE



COSTRUIRE il FUTURO

a cura di Raffaella Cornacchini

Studenti
al microscopio
nel Darling Downs
Institute of
Advanced Education

Flash su alcuni paesi dell'Est alle prese con la parte più difficile dello svecchiamento: tradurre l'idea di liberalizzazione in realtà concrete.



Esiste una grande consapevolezza ad Est dell'importanza di formare nel modo migliore le giovani generazioni. Fare piazza pulita delle strutture del passato regime e della mentalità che esso favoriva non sarà facile, ma la *pars construens* della liberalizzazione sarà ancor più complessa.

Il primo punto su cui i riformatori devono agire è l'approccio globale all'istruzione, impostata su criteri fortemente ideologici ed autoritari e che ora si vuole pluralistica, indipendente e democratica. I corsi obbligatori in marxismo-leninismo sono stati soppressi quasi ovunque e sostituiti da materie quali l'educazione civica e la storia delle dottrine politiche. Rimane da modificare la mentalità dei docenti, che devono imparare ad aprirsi al dialogo e a mettersi in discussione. Da parte loro gli studenti, che stanno assaporando il gusto della libertà, so-

no molto attivi nel creare associazioni studentesche e premono per ottenere strutture realmente democratiche all'interno dei loro istituti e dei loro atenei.

L'apertura all'Occidente comporta naturalmente la comprensione di meccanismi di mercato diversi dai propri e la modificazione radicale della propria economia. I programmi scolastici dovranno adeguarsi alle nuove esigenze abolendo i corsi obbligatori di russo ed inserendo altre lingue, prime tra tutte l'inglese ed il tedesco. Allo stesso tempo è necessaria l'informatizzazione di alcune discipline, ora ostacolata da diverse legislazioni, che proibiscono l'importazione dall'Occidente di materiale tecnologicamente sofisticato.

La modificazione dei programmi comporterà una riqualificazione dei docenti di discipline prima obbligatorie ed ora sopresse o rese fa-

coltative. Si verrà quindi ad avere il paradosso di un numero complessivo insufficiente di insegnanti (professione che scelgono poche persone in quanto fortemente penalizzata dal punto di vista salariale) con forti *surplus* in alcune materie. Questi problemi si vanno a scontrare con l'ostacolo maggiore: ai ridotti stanziamenti del passato (basti dire che negli anni scorsi solo il 7% del budget governativo andava a favore dell'istruzione in Polonia ed in Ungheria, mentre tale percentuale saliva al 18-19% per Svizzera e Giappone) si affiancano le ristrettezze economiche del presente. Già parecchi *premier* hanno preso posizione dichiarando che gli scarsi fondi disponibili saranno adoperati in preferenza per modernizzare gli impianti produttivi e cercare un certo rilancio dell'economia. Se l'intervento sul settore produttivo è in effetti urgente, nessuno ad Est si nasconde che

le riforme nel campo dell'istruzione sono davvero importanti: solo una generazione meglio preparata potrà contribuire ad un reale miglioramento dell'economia ed al progresso della società.

URSS. LE VIE DELLA COOPERAZIONE

Anche in URSS l'incertezza del momento è grande, ma l'Unione Sovietica si trova ad affrontare un problema differente rispetto alle altre nazioni dell'Est europeo. Pochi sanno, forse, che l'URSS è il terzo paese al mondo per quantità di studenti stranieri presenti nelle proprie strutture. Più di centomila universitari sono ospitati nelle università del paese; un numero superiore si registra solamente negli Stati Uniti ed in Francia.

La cooperazione internazionale finora perseguita dall'URSS si è mossa lungo tre direttrici: i rapporti con i paesi del blocco orientale, che accettavano la sua guida non solo ideologica e politica, ma anche educativa; il sostegno ai paesi in via di sviluppo; i contatti con le economie di mercato. Le forme assunte dalla cooperazione internazionale sovietica sono state molteplici: ospitalità di studenti stranieri presso le proprie strutture, scambi di studenti, docenti e ricercatori, creazione di istituzioni in paesi stranieri, formazione e *follow-up* dei docenti ed esperti stranieri in esse operanti.

Relativamente ai paesi socialisti, esistevano vari schemi di collaborazione favoriti da disposizioni per il riconoscimento reciproco dei diplomi e dei periodi di studio all'estero. I dati relativi al 1986 fanno registrare la presenza di circa 45.000 studenti del blocco orientale. Circa 60.000 erano invece gli studenti dei PVS, provenienti per lo più dall'Asia (28.000) e dall'Africa (24.000). Poco più di 7.000 erano dell'America centro-meridionale. I cittadini

dei PVS, per la mancanza di infrastrutture nei loro paesi d'origine, tendevano a frequentare per lo più i corsi di base, mentre dai paesi dell'Est giungevano in prevalenza specializzandi.

Gli studenti stranieri sono equiparati ai cittadini sovietici per quanto riguarda l'assistenza sociale, sanitaria, l'utilizzo di mense e di residenze universitarie e non pagano tasse accademiche.

Nel quadro dei suoi rapporti con i PVS, l'Unione Sovietica ha contribuito alla creazione di più di 50 istituzioni di istruzione superiore, situate prevalentemente in Guinea, Afghanistan, Etiopia, India. Infine l'URSS ha preso parte attiva a diversi progetti dell'UNESCO e l'interesse verso le nazioni occidentali si è accentuato con l'inizio della *perestroika*.

L'apertura ad Ovest non è però prerogativa solo dell'antico *leader*. In tutti i paesi dell'Est l'autonomia dall'URSS va di pari passo con un crescente interesse per la comunità europea ed i suoi progetti di cooperazione nel settore dell'istruzione superiore. La situazione è ancora molto fluida, ma c'è da augurarsi che le tensioni e le incertezze del presente cedano presto il passo ad una nuova consapevolezza, a tutto favore dell'integrazione europea.

POLONIA. IL FENOMENO ASSOCIAZIONISTICO

In Polonia la situazione è molto frammentaria e la tendenza di fondo della popolazione è di farsi avanti per partecipare in prima persona al processo di democratizzazione della scuola. In tutti i paesi dell'Est si sono formate alcune associazioni studentesche, ma in Polonia ve n'è una miriade in rappresentanza di una gamma vastissima di convinzioni politiche: comunisti, radicali, monarchici, verdi, anarchici, cattolici

sono tutti rappresentati da qualche comitato studentesco.

Anche docenti e genitori non sono rimasti a guardare ed hanno iniziato a creare delle scuole private di vario grado (recentemente è stato aperto il primo istituto superiore). Tale iniziativa ha incontrato grande successo e ogni settimana ne nascono, secondo stime approssimative, due nuove. Con ciò i privati hanno cercato di porre rimedio alla situazione catastrofica delle strutture, per lo più fatiscenti e talmente scarse da costringere gli studenti a doppi e tripli turni; al tempo stesso queste scuole, non dichiaratamente partitiche, ma per lo più gestite da elementi vicini o appartenenti a Solidarnosc, intendono farsi garanti dei valori di autonomia, democrazia e libertà del popolo polacco. Le tasse di iscrizione alle scuole private, sebbene oggettivamente non altissime, gravano però considerevolmente sullo scarso salario medio della famiglia polacca. Tuttavia, per ogni scuola che si apre, si registrano prenotazioni pari a dieci volte il numero dei posti disponibili, a riprova dell'importanza che assume l'istruzione per i polacchi.

C'è malcontento per il ritardo delle riforme nel settore dell'istruzione. Il governo Mazowiecki non ha avuto tempo di rivedere i programmi ed i libri di testo; le risorse finanziarie sono scarse e per espressa volontà del *premier* saranno usate soprattutto per puntellare una economia allo sfascio.

Infine la Polonia è uno dei paesi più segnati dalla carenza di docenti: ne mancano ben 100.000 e non si vede come colmare tale lacuna in breve tempo. Inoltre bisognerà affrontare il problema della riconversione dei docenti di russo, di marxismo-leninismo e di tutte quelle altre discipline che non saranno più obbligatorie. Ben venga quindi l'iniziativa privata, che meglio può rispondere alle esigenze della comu-

nità locale, ma ben vengano — e soprattutto vengano presto — delle riforme incisive a livello centrale.

DDR. UN CONFRONTO RISCHIOSO

Nella Germania Orientale il massimo fattore di instabilità è la vicinanza con il mondo occidentale. Nessuno si nasconde infatti, né ad Est né ad Ovest, che il processo di riunificazione potrebbe causare situazioni allarmanti. Un *punctum dolens* delle strutture universitarie federali è il loro sovraffollamento: nonostante vi sia una rigida selezione al momento dell'accesso, le istituzioni superiori, concepite per circa 800.000 studenti, ne ospitano quasi

si un milione e mezzo. Cosa potrebbe succedere a questi corsi, già da tempo saturi, se non si riuscisse a porre un freno all'esodo massiccio dalla DDR?

Ad Est i giovani sono assetati di sapere; la popolazione complessiva nella Repubblica Democratica è circa 1/3 rispetto a quella Federale, ma gli universitari sono solo 1/10 di quelli occidentali. C'è da credere quindi che i giovani diplomati dell'Est premeranno ai cancelli delle istituzioni federali. Ovviamente non è solo il desiderio di conoscenza a muoverli. Il desiderio di una condizione economica migliore è vivo in tutti. Il governo federale concede ai suoi universitari il BAFÖG, un sussidio piuttosto generoso.

Uno studente di Berlino

Ovest potrebbe ricevere quindi 800 marchi al mese, contro i 200 di

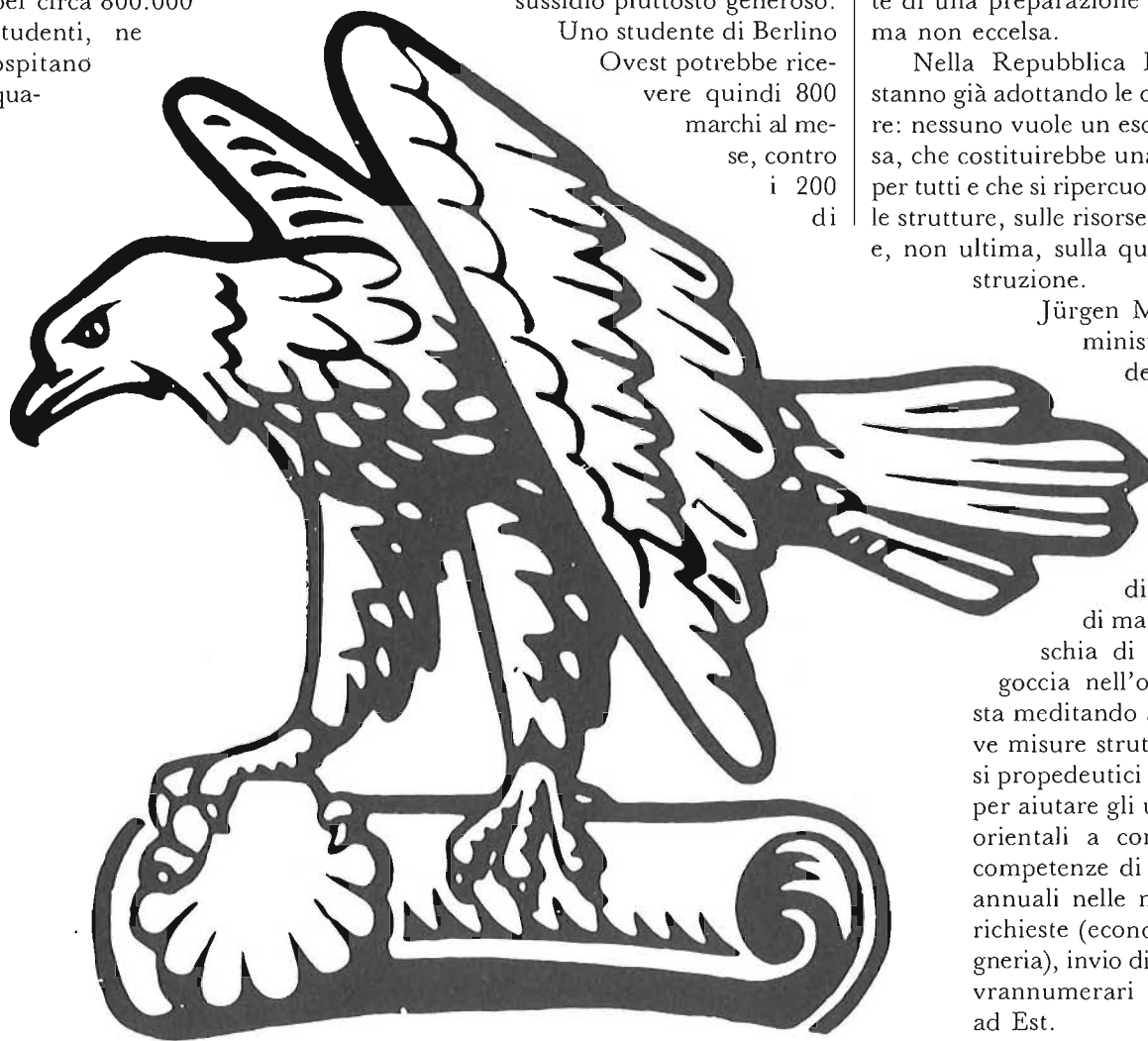
un universitario di Berlino Est. Perché mai quest'ultimo dovrebbe accettare di buon grado la situazione?

Anche la condizione degli alloggi per gli studenti, che già ad Ovest non è rosea, assume ad Est dei toni drammatici. Da uno studio condotto recentemente si è appreso che ogni studente dispone di 4 mq abitativi, e si teme la catastrofe delle speculazioni edilizie provenienti dall'Ovest.

Alle istituzioni federali riuscirà difficile, in mancanza di disposizioni precise, rifiutare i candidati orientali. La selezione nelle università si basa molto sul voto del diploma secondario ed in media i giovani orientali hanno voti di licenza ben più alti della media federale a fronte di una preparazione sufficiente, ma non eccelsa.

Nella Repubblica Federale si stanno già adottando le contromisure: nessuno vuole un esodo di massa, che costituirebbe una catastrofe per tutti e che si ripercuoterebbe sulle strutture, sulle risorse finanziarie e, non ultima, sulla qualità dell'istruzione.

Jürgen Möllemann, ministro federale dell'Istruzione, ha già istituito uno stanziamento di 50 milioni di marchi, che rischia di essere una goccia nell'oceano, ma sta meditando altre incisive misure strutturali: corsi propedeutici di sostegno per aiutare gli universitari orientali a conseguire le competenze di base, corsi annuali nelle materie più richieste (economia, ingegneria), invio di docenti sovranumerari dall'Ovest ad Est.





NUOVI VARCHI per LA CULTURA ITALIANA

di Rosella Bennati

Ministero degli Affari Esteri, Ufficio I della Direzione Generale
per le Relazioni Culturali (settore Accordi Culturali)

La Flinders
University
of South Australia

Gli Accordi Culturali tra l'Italia ed i Paesi dell'Est europeo si confrontano con nuove esigenze: collaborazioni universitarie nel settore giuridico-economico, stage di perfezionamento nel management, apertura di lettori di italiano. È il momento giusto per un rinnovo generale degli interventi.



Con la catena di avvenimenti che hanno sconvolto l'assetto istituzionale dei Paesi dell'Est, si sono aperti nuovi varchi per una nostra azione culturale a vasto raggio in un'area europea che vede l'Italia come un interlocutore di tutto rispetto, punto d'incontro di tradizioni storiche e artistiche e delle neoculture dei mass media, del *marketing* e della formazione manageriale.

Il processo di democratizzazione iniziato nell'Est ha coinvolto in misura notevole le strutture accademiche di quei Paesi, indebolendo il potere esclusivo delle Accademie delle Scienze, che accentravano tutte le attività universitarie: ne consegue una maggiore permeabilità ad una nuova logica di interazione, da attuare attraverso una politica di intense dirette tra istituti e università.

L'individuazione dei nuovi campi d'azione culturale si pone quindi come un problema da affrontare tempestivamente.

GLI ACCORDI CULTURALI

Per avere un'idea generale di quali nuove prospettive si aprano all'interscambio con l'Est, occorre ripercorrere a grandi linee la strada che ha portato l'Italia, nel corso di trenta anni, ad una politica di intense culturali bilaterali con tutti i Paesi dell'Est.

Il primo passo in questa direzione venne compiuto il 9 febbraio 1960, quando il Governo italiano concluse a Mosca l'Accordo-quadro di collaborazione culturale con l'Unione Sovietica.

L'Accordo gettava le basi di una serie di scambi nel campo dell'istruzione e dell'arte, apriva il canale delle borse di studio, prevedeva la creazione di Istituti di Cultura nei due Paesi e istituiva una Commissione Mista Permanente con il compito di rinnovare ogni due anni un Programma esecutivo.

All'Accordo con l'URSS seguirono quelli con tutti i Paesi dell'Est

ad eccezione dell'Albania che avviò Programmi di scambio senza l'*input* formale dell'Accordo-base.

I Protocolli esecutivi con i vari Paesi dell'Europa orientale hanno avuto nel corso degli anni un'applicazione abbastanza puntuale, costituendo uno strumento essenziale per la realizzazione di scambi di docenti e borsisti, di collaborazioni universitarie, per le consultazioni di archivi e biblioteche, e per l'organizzazione di mostre e rassegne teatrali e cinematografiche.

L'esistenza di un Protocollo governativo costituiva spesso una *conditio sine qua non* per la realizzazione degli scambi, a differenza di quanto avveniva con i Paesi dell'Europa occidentale, dove alle iniziative concordate a livello centrale si affiancavano un numero sempre crescente di scambi diretti promossi da università, istituti di ricerca, enti o organismi privati.

Questo carattere di esclusività conferiva ai Protocolli culturali con

l'Est una loro valenza politica, investendo le Commissioni Miste incaricate di negoziare i rinnovi di un ruolo di mediazione tra sistemi istituzionali differenti.

Da tutto ciò derivava, d'altronde, una certa schematicità degli interventi, limitati spesso allo scambio dei borsisti (realizzato sulla base di una stretta reciprocità), all'attività dei lettori nelle università, ad alcuni scambi di docenti e alla organizzazione di mostre e di settimane della cultura.

Con l'avvio del processo di trasformazione ideologica e istituzionale, tutti i nostri interlocutori dell'Est hanno mostrato interesse a rilanciare la collaborazione culturale con l'Italia, utilizzando le Commissioni Miste per il rinnovo dei Protocolli come occasioni di confronto sui nuovi temi di interesse comune.

NUOVI SEGNALI DA MOSCA

L'Unione Sovietica, primo Paese dell'Est firmatario di un Accordo Culturale con l'Italia, ha recentemente proposto alla Farnesina di sottoscrivere un nuovo Accordo quadro.

Evidentemente, da parte sovietica si avverte l'urgenza di arrivare ad una «riconversione» della politica culturale con l'Italia, che tenga conto delle nuove esigenze emergenti in URSS, in particolare per quanto concerne la formazione di quadri manageriali, lo studio del diritto e dell'economia e l'apertura ai modelli di vita occidentali.

Durante la visita in Italia del Presidente Gorbaciov, nel novembre 1989, sono stati firmati alcuni Accordi specifici in materia di Istituti di Cultura, di Salvaguardia del Patrimonio Artistico e di Scambi Giovanili, nell'ottica di questo progressivo ampliamento della «piattaforma» di scambi culturali.

Va ricordato che questi nuovi segnali di apertura si innestano su uno

standard di interscambio culturale abbastanza essenziale, con incomprendimenti di carattere burocratico e istituzionale che rendevano piuttosto lento e farraginoso il dialogo tra i due Paesi.

Basti pensare all'annoso problema dell'alloggio dei borsisti e dei lettori sovietici, che in Italia non può essere garantito in anticipo alle diffidenze reciproche che ritardano da anni il previsto scambio di mostre di Rembrandt e Caravaggio, o alle polemiche che hanno accompagnato lo scambio di *tournee* delle compagnie di ballo del Bolshoj di Mosca e della Scala di Milano.

Sarebbe naturalmente eccessivo affermare che con il nuovo trend sovietico tutti i problemi siano destinati a risolversi rapidamente.

Tuttavia, già nel Protocollo firmato a Mosca nel marzo 1988 si potevano cogliere i primi segnali positivi di una maggiore flessibilità del dialogo: tra l'altro, in quel Programma venne iscritta per la prima volta la possibilità di concludere Accordi diretti tra le università, senza il filtro dell'Accademia delle Scienze sovietica che aveva sempre accentrato tutte le iniziative accademiche.

Ancora di più, il recentissimo Protocollo siglato a Roma nel febbraio 1990, e successivamente firmato dai due Ministri degli Esteri in occasione della visita a Mosca di De Michelis, contiene nuove iniziative di notevole interesse. Il nuovo Protocollo favorisce tra l'altro l'avvio di contatti tra autorità locali italiane e sovietiche per la creazione di Centri internazionali di dialogo culturale in ambedue i Paesi e getta le basi di nuove intese in campo archivistico e nel settore radiotelevisivo. In ambito universitario, è interessante l'avvio di un progetto del Centro di Ricerche Economico Aziendali (CREA) dell'Università Bocconi di Milano per una serie di iniziative in linea con le nuove esigenze sovietiche: stesura di un dizionario enci-

clopedico italiano/russo/inglese di lessico manageriale, formazione di un gruppo di ricerca italo-sovietico per l'introduzione in URSS di metodi avanzati della gestione bancaria (leasing, factoring, trading), progetto *clever museum* per la gestione ottimale di strutture museali.

Iniziative come quella del CREA potrebbero costituire un modello di intervento, nel quadro della autonomia universitaria in Italia, per una azione articolata delle nostre università, in particolare nei settori giuridico-economico, storico e linguistico, che troverebbe un grosso riscontro nelle istituzioni sovietiche.

PIÙ ITALIANO IN UNGHERIA

Il processo di trasformazione che dà i primi segnali con l'URSS è ad uno stadio decisamente più avanzato con altri Paesi dell'Est europeo.

L'Ungheria può essere considerata in tal senso un esempio particolarmente significativo, in quanto le azioni da parte italiana con ricadute in campo culturale sono molteplici. Va citata anzitutto l'iniziativa quadrangolare, promossa nel novembre 1989 dalla nostra diplomazia, che affianca Italia, Ungheria, Jugoslavia ed Austria, cui si è aggiunta recentemente la Cecoslovacchia, dando vita alla intesa «Pentagonale» che prevede tra l'altro una serie di interventi in ambito di cooperazione interuniversitaria mirati ad un ampliamento dei rapporti con l'Est, e con l'Ungheria in particolare, come ad esempio il progetto dell'Università di Bologna sulla realizzazione di un Centro di Studi sui Paesi dell'Est, o l'avvio di una collaborazione tra l'Università di Ferrara e l'Università di Veszprém.

Il dialogo culturale con l'Ungheria potrà svilupparsi inoltre nell'ambito di programmi comunitari, quali TEMPUS, sulla mobilità universitaria, e potrà contare sui fondi della Cooperazione allo Sviluppo, con

un pacchetto finanziario di aiuti di 75 miliardi di lire su tre anni, per il finanziamento di progetti di sviluppo che possono ricoprire anche la formazione di quadri e l'offerta di *stage* e borse di studio.

In tale contesto, il rinnovo del Protocollo tra Italia e Ungheria, previsto per settembre 1990, non potrà non tener conto delle iniziative già avviate in altre sedi.

Da parte ungherese è stato evidenziato un interesse concreto per la conclusione di un Accordo ad hoc sul riconoscimento dei titoli di studio, al fine di permettere una crescente mobilità di studenti universitari, e di realizzare programmi di studio congiunti in diverse discipline.

Un altro aspetto interessante delle nuove prospettive di interazione è il potenziamento della diffusione dell'italiano, con l'aumento dei lettori e l'inserimento della nostra lingua nei *curricula* scolastici ed universitari ungheresi, attualmente in fase di ristrutturazione con l'abolizione del russo come lingua obbligatoria.

Una maggiore introduzione dell'italiano costituirebbe tra l'altro un supporto molto valido all'azione di sostegno politico-economico avviata da parte italiana, facilitando prospettive di mercato.

È proprio in considerazione dell'interesse sia italiano che ungherese per l'avvio di nuove collaborazioni che il negoziato culturale, inizialmente previsto per la fine del 1990, è stato anticipato di qualche mese.

LA POLONIA CHIEDE FORMAZIONE DI QUADRI DIRIGENZIALI

Insieme all'Ungheria, la Polonia rientra per ora nell'area dei Paesi dell'Est dove l'impegno italiano è particolarmente presente. Anche la Polonia è infatti beneficiaria di consistenti interventi che investono an-

ACCORDI E PROTOCOLLI CULTURALI CON I PAESI DELL'EST EUROPEO

	Accordo-quadro	Ultimo Protocollo	
Albania		Tirana,	19/05/88
Bulgaria	28/04/1970	Roma,	06/02/89
Cecoslovacchia	18/05/1971	Praga,	30/10/87
RDT	10/07/1984	Berlino,	26/02/88
Jugoslavia	03/12/1960	Roma,	12/05/88
Polonia	25/03/1965	Roma,	18/01/90
Romania	08/08/1967	Bucarest,	21/05/87
Ungheria	21/09/1965	Roma,	21/04/88
URSS	09/02/1960	Mosca,	17/03/88

che l'area culturale, sia in sede multilaterale, con i finanziamenti CEE, sia attraverso gli aiuti della nostra Cooperazione allo Sviluppo.

A livello di Programmi di scambi, l'ultimo Protocollo è stato firmato il 18 gennaio 1990 e risente indubbiamente del nuovo clima instauratosi in quel Paese. Tra le iniziative avviate durante il recente negoziato, vanno citate l'introduzione dell'italiano in numerosi licei polacchi, la trasmissione di corsi di lingua italiana alla TV polacca, l'Accordo tra RAI e PRT per la ricezione di RAI 1 a Cracovia, e lo scambio di materiale informativo sulla formazione dei quadri dirigenziali e l'approfondimento delle tecniche aziendali.

Come si può notare, si tratta di interventi volti alla valorizzazione di una cultura non propriamente accademica: ci viene chiesto infatti un nuovo tipo di interscambio, complementare agli aiuti finanziari, che tende a sconfinare nel settore economico-aziendale, in quello dei *mass-media*, e generalmente all'acquisizione di nuovi modelli di formazione imprenditoriale.

PRAGA, UNA NUOVA PRIMAVERA

Anche con la Cecoslovacchia il 1990 si presenta come un anno di grandi aperture all'interscambio con l'Italia.

Il 5 febbraio scorso è arrivato in Italia l'Ambasciatore Cestmir Cisar, inviato speciale del Governo cecoslovacco, per una serie di incontri con i Ministri De Michelis, Ruberti, Facchiano e Mattarella. Lo scopo della visita era quello di stabilire nuovi contatti con l'Italia, attribuendo al settore culturale un ruolo di «sfondamento» delle barriere che hanno diviso per decenni le due Europe. Il ruolo di «messaggero culturale» di Cisar non è casuale: non va dimenticato infatti che Cisar è un uomo di Dubcek ed è ricordato come uno degli storici leader della Primavera di Praga del 1968 (fu all'epoca Presidente del Parlamento ceco): egli rappresenta quindi la nuova classe politica cecoslovacca di matrice intellettuale, molto sensibile al richiamo della cultura occidentale.

Inoltre, nel quadro generale dell'avvicinamento alla Comunità Eco-

nomica Europea (con cui la Cecoslovacchia ha firmato un Accordo commerciale nel dicembre 1988) e dell'allineamento all'iniziativa pentagonale, l'ipotesi di un rilancio del dialogo culturale con l'Italia ha una sua logica motivazione.

Tra i settori di collaborazione individuati da parte di Cisar, quello universitario ha un ruolo particolarmente significativo. Il rinnovamento nelle università ceche è stato infatti il primo passo affrontato dal Presidente Havel, che ha nominato nuovi rettori in varie università: il Prof. Radim Polons, uno dei primi firmatari di Charta 77, è stato nominato rettore a Praga, e anche le Università di Brno (ora intitolata a Masaryk) e di Bratislava hanno un nuovo rettore.

Questo ricambio dei vertici accademici rende dunque più facile l'avvio di una nuova serie di intese interuniversitarie che potrebbero interessare molte nostre università (da parte cecca è già stato richiesto un aggiornamento dell'Accordo tra il CNR e l'Accademia delle Scienze).

Anche i cecoslovacchi hanno fatto presente la loro necessità di incentivare le relazioni accademiche in campo economico, con l'eventuale organizzazione di *stage* nel settore della gestione aziendale.

Per quanto riguarda l'insegnamento dell'italiano, ci è stato richiesto un impegno particolare, con il potenziamento dei lettori e delle borse di studio.

In Cecoslovacchia infatti, con l'abolizione del russo come lingua obbligatoria, è stata stabilita nelle scuole secondarie l'opzione tra cinque lingue (russo, inglese, francese, tedesco e spagnolo), ma è possibile inserire in questo ventaglio anche l'italiano, molto diffuso nella capitale e in Slovacchia.

Un altro settore di intervento culturale richiesto dai cecoslovacchi è quello del restauro, soprattutto attraverso l'invio di nostri *trainer* per

la formazione di quadri locali.

Tutti questi interventi hanno bisogno di una certa tempestività e anche con i cecoslovacchi si è arrivati alla decisione di anticipare il prossimo negoziato culturale e di riunire la Commissione Mista nel settembre 1990, per concordare un programma di scambi più ricco.

UNA STRADA BULGARA VERSO L'EUROPA

Nel dicembre 1989 è stata convocata a Sofia dalla dirigenza bulgara del PCB una tavola rotonda dal titolo «Una strada bulgara verso l'Europa», con un progetto di riforma del Partito, in vista di un congresso straordinario.

In realtà, il «modello bulgaro» di passaggio ad una integrazione politica e culturale con l'Europa non ha ancora tratti ben definiti.

Anche nelle relazioni culturali con l'Italia si avverte questo clima di provvisorietà: l'ultimo Protocollo, firmato a Roma nel febbraio 1989, riflette ancora lo schema classico degli scambi Est-Ovest, e da allora non sono giunti ancora segnali concreti di cambiamenti.

L'iniziativa più recente è stata la firma, nel dicembre 1989, di un Accordo archivistico italo-bulgaro, che conclude la serie di intese analoghe già sottoscritte con la Polonia.

LA JUGOSLAVIA E LA PENTAGONALE

Da parte jugoslava non sono state ancora avanzate proposte concrete di rilancio dei rapporti culturali con l'Italia, almeno in sede di rinnovo del programma di scambi.

Va però aggiunto che nell'ambito dell'iniziativa pentagonale esistono dei progetti a livello universitario che interessano anche la Jugoslavia.

In particolare, c'è un progetto dell'Università di Bologna per la

creazione di un Centro di Studi sui Paesi dell'Est (su temi di economia aziendale, diritto del lavoro e diritto commerciale), mentre l'Università di Ferrara si è dichiarata disposta a partecipare ai programmi di collaborazione pentagonale con l'Università di Zagabria.

Inoltre l'Università di Padova, con la Sovrintendenza di Pola, ha preso contatto con le autorità jugoslave per un progetto di valorizzazione archeologica.

In ambito di Cooperazione allo Sviluppo la Jugoslavia è destinataria di aiuti che potranno comprendere il settore culturale, in particolare per quanto concerne l'offerta di borse di studio.

Si dovrà attendere il nuovo negoziato, previsto per l'autunno 1990, per esaminare in sede di rinnovo di Protocollo l'opportunità di inserire nuove iniziative.

ROMANIA ANNO ZERO

Nel quadro generale del nuovo *trend* culturale dei Paesi dell'Est, che pur nelle sue differenti articolazioni ha un carattere abbastanza omogeneo, la Romania rappresenta un caso particolare.

Il passaggio traumatico dalla dittatura di Ceausescu ad una democrazia ancora acerba e carica di diffidenze, le tracce ancora visibili della rivoluzione, la repressione dei moti anti Iliescu, sono aspetti della realtà romena attuale che farebbero ritenere premature le iniziative in campo culturale, considerate in genere come accessorie a interventi di carattere politico-economico. Eppure, la specificità stessa del caso Romania rende particolarmente urgente il rilancio di una collaborazione culturale con i Paesi dell'Europa occidentale.

Nell'azzeramento generale di valori istituzionali, l'*intelligenza* romena, che attualmente ricopre molte cariche del settore culturale

e educativo, rappresenta infatti un importante elemento di stabilità ed affidabilità.

La richiesta all'Italia di un rapido avvio di collaborazione culturale già avanzata dai romeni è stata accolta da parte italiana: oltre all'iniziativa del Treno della Cultura e della Pace, inviato a Bucarest dalla Presidenza del Consiglio con materiale vario raccolto da amministrazioni ed enti privati (libri, strumenti didattici e audiovisivi ecc.), sono state avviate le intese per il negoziato del Protocollo culturale (ottobre 1990).

Contrariamente agli altri Paesi dell'Est, con i quali il rinnovo dei Programmi culturali comporta un arricchimento di scambi già esistenti, l'avvio di un Protocollo culturale italo-romeno riparte quasi da zero. Pur esistendo infatti precedenti Programmi rinnovati regolarmente, gli scambi effettivi si erano andati riducendo nel corso degli anni a sporadici invii di borsisti, qualche mostra di artigianato, e ad un'attività di insegnamento dell'italiano sempre più limitata (dagli anni '60 ad oggi il numero delle cattedre di italiano nelle università e licei romeni era diminuito vertiginosamente).

La riapertura di una «utenza culturale» romena nei nostri confronti appare particolarmente interessante se si tiene conto della comune matrice latina che rende l'italiano facilmente comprensibile in Romania, e comunque di rapida apprendibilità.

Da parte romena, d'altronde, una più forte presenza culturale italiana viene vista di buon occhio anche al fine di bilanciare la massiccia influenza dei francesi.

In vista del prossimo negoziato, da parte italiana si stanno programmando diverse forme di intervento, per venire incontro alle aspettative romene. Si prevedono in particolare l'avvio di uno scambio di docenti e ricercatori, l'aumento di letto-

rati di italiano nelle università romene, l'offerta di borse di studio, lo scambio di scrittori e giornalisti. Si stanno inoltre studiando le misure da prendere per accogliere le richieste romene riguardanti l'avvio di esperti di restauro (la Galleria Nazionale d'Arte di Bucarest è stata seriamente colpita nel corso degli scontri dello scorso dicembre) e l'organizzazione di *stage* per la formazione di quadri nel settore del *marketing*.

ANCHE L'ALBANIA SI MUOVE

Pur attraversando una fase politica delicata, anche l'Albania ha cominciato a muoversi nella direzione di un dialogo più aperto nei confronti dell'Italia.

Il primo passo ufficiale è stato la richiesta di sottoscrivere un Accordo culturale-quadro: come già accennato, i Programmi di scambio italo-albanesi si sono infatti realizzati finora sulla base di uno scambio di note e sono privi di quella base normativa che l'Accordo-quadro, ratificato dal Parlamento, fornisce ai Protocolli esecutivi.

Va ricordato che la nota vicenda dei profughi albanesi rifugiati dal 1985 nella nostra Ambasciata a Tirana ha causato a suo tempo una battuta d'arresto delle relazioni culturali italo-albanesi, e solo con il negoziato di Tirana del maggio 1988 è stato riavviato, su precisa richiesta degli albanesi, un programma di scambi per il biennio successivo. Con la recente liberazione dei fratelli Popa questa pregiudiziale è caduta e si è aperta una nuova fase di apertura nel dialogo italo-albanese.

Di fatto, da parte albanese, c'è una forte tendenza ad assorbire quanto più possibile della cultura italiana: a questo piccolo Paese rimasto isolato dal contesto europeo e «congelato» a criteri di economia preindustriale, la vicinissima Italia

appare come una appetibile «porta d'occidente», in grado di fornire, soprattutto con le borse di studio e gli scambi interuniversitari, un apporto essenziale per la formazione di quadri necessaria ad una riconversione dell'economia albanese.

Inoltre, la vicinanza geografica tra i due Paesi comporta una facile ricezione delle nostre trasmissioni televisive, seguitissime dalla popolazione albanese, con la conseguenza che la nostra lingua ed in genere l'*Italian welfare* hanno una diffusione altissima, da non sottovalutare anche nell'ottica di una posizione *leader* della cultura italiana nell'area mediterranea.

VERSO UNA NUOVA GERMANIA

Non si riscontra con la RDT la richiesta di nuove iniziative culturali che caratterizza il dialogo con tutti gli altri Paesi dell'Est. È evidente che, alla vigilia di un'unione con la RFG che implicherà un generale riassetto istituzionale, l'avvio di una politica culturale autonoma con i Paesi dell'Europa occidentale non è considerato opportuno.

Non resta dunque che aspettare: ci saranno da quella parte grosse iniziative, innestate in una già solida interazione culturale con la RFG.

INTERVENTI TEMPESTIVI E MIRATI

Il quadro generale dei *desiderata* culturali del nuovo Est, anche se con sfaccettature diverse, presenta nel complesso molti aspetti in comune.

Cosa chiedono dunque all'Italia i nostri nuovi interlocutori? E quale «pacchetto» di proposte conviene presentare ad una nuova utenza che ha alle spalle un certo ristagno intellettuale, il retaggio di un dogmatismo ormai logoro, ma è pur sempre un'utenza «colta», con solide tra-

dizioni storiche, letterarie e artistiche?

Dall'Est si chiedono all'Italia anzitutto cooperazione interuniversitaria, formazione, assistenza, organizzazione di *stage* nei settori dell'economia e del restauro: l'Italia del secondo *boom* economico e del più grande patrimonio artistico del mondo viene infatti ritenuta in grado di fornire validi aiuti in questi due settori.

Le richieste non sono a senso unico: c'è anzi un grande bisogno di interazione a livello accademico, anche perché i livelli di partenza degli studenti dell'Est non sono paragonabili a quelli dei giovani provenienti dai Paesi in via di sviluppo, bisognosi di una formazione universitaria *ab initio*. Le esigenze di questi Paesi riguardano piuttosto corsi di specializzazione, dottorati, ricerche congiunte. In questo senso, una politica agile di collaborazioni interuniversitarie potrebbe costituire una base utile per un processo moltiplicatore di ricambio intellettuale.

Ma una politica simile richiede mezzi e finanziamenti.

Esiste certo la possibilità di orientare

verso Est gli aiuti della Cooperazione allo Sviluppo e di coordinare in quella direzione le numerose iniziative in cui l'Italia è presente in ambito CEE e multilaterale.

Ma sarebbe assai utile vedere affiancata a queste attività una più incisiva e compatta azione da parte delle nostre amministrazioni interessate (Ministeri degli Esteri, Università e Ricerca, Pubblica Istruzione e Beni Culturali).

A tal fine occorre anzitutto prevedere un aumento degli stanziamenti di bilancio, per ora inadeguati alle nuove esigenze.

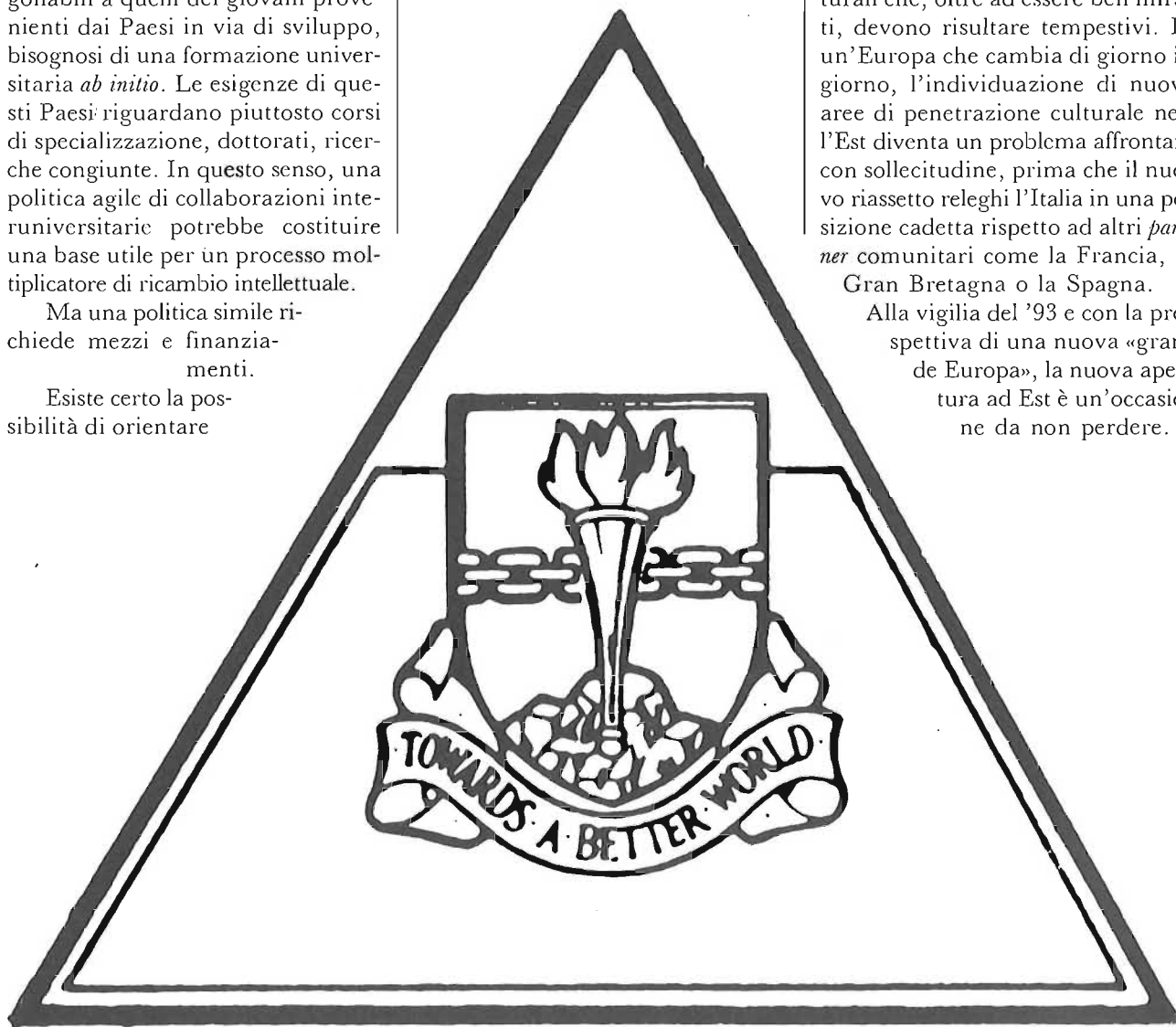
Sarebbe poi auspicabile un mag-

giore coordinamento tra le amministrazioni, al fine di canalizzare gli interventi secondo comuni logiche prioritarie ed evitare la parcellizzazione delle iniziative.

Gli Istituti di Cultura italiani già operanti nei Paesi dell'Est potrebbero essere un valido sostegno a questa azione comune, svolgendo il ruolo di referenti per l'individuazione delle aree di collaborazione: del resto, nella prospettiva della prossima riforma, una riconversione delle attività degli istituti è più che mai auspicabile.

Si tratta insomma di avviare una strategia di nuovi investimenti culturali che, oltre ad essere ben mirati, devono risultare tempestivi. In un'Europa che cambia di giorno in giorno, l'individuazione di nuove aree di penetrazione culturale nell'Est diventa un problema affrontare con sollecitudine, prima che il nuovo riassetto releghi l'Italia in una posizione cadetta rispetto ad altri *partner* comunitari come la Francia, la Gran Bretagna o la Spagna.

Alla vigilia del '93 e con la prospettiva di una nuova «grande Europa», la nuova apertura ad Est è un'occasione da non perdere.

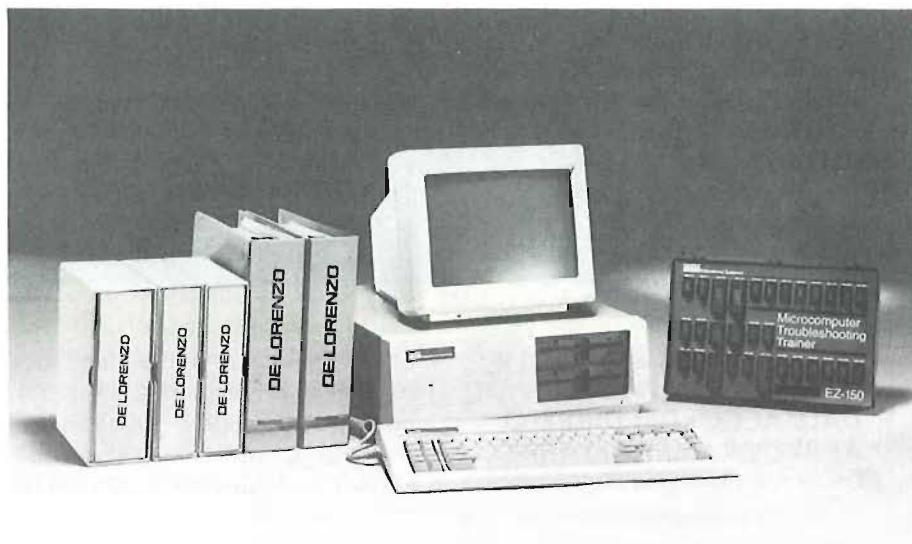


DL EZS-150 C NUOVO PERSONAL COMPUTER PER MANUTENTORI HARDWARE

La DE LORENZO, in collaborazione con una delle più importanti aziende americane produttrici di PERSONAL COMPUTER, è lieta di presentarVi il nuovo PC IBM compatibile DL EZS-150 C. Questo personal computer è predisposto per la inserzione e la rimozione di 30 fra i più comuni problemi di servizio che si possono verificare negli elaboratori elettronici.

In pochi secondi è possibile introdurre uno o più guasti nella CPU, nel VIDEO, nella RAM o nel CONTROLLER dei floppy disk per realizzare reali errori di funzionamento.

I componenti che provocano i vari difetti sono identici a quelli funzionanti che vanno a sostituire, in modo che solo chi ha creato il guasto lo conosce. Attraverso le opportune procedure diagnostiche, senza alcun rischio di danneggiamento per gli altri circuiti del PC, gli studenti potranno procedere alla riparazione del guasto. La documentazione e i manuali di servizio a corredo sono analoghi a quelli utilizzati nel mondo reale della MANUTENZIONE COMPUTER e comprende un testo base, un manuale per lo studente e una guida per il docente.



GUASTI

I guasti che possono essere creati riguardano:

- Circuito NMI
- Circuito di Reset
- Controller della DMA
- Circuiti connessi alla DMA
- Circuito di autodiagnosi
- Configurazione sistema
- Tastiera
- Trasmissione dati
- Linea indirizzi
- Controllo parità
- Circuito interrupt
- Circuito RAM
- Linee di memoria
- Buffer dati bidirezionale
- Punteggiatura video
- Generatore di caratteri
- Video display
- Attributi RAM video
- Sincronismo orizzontale
- Attributi caratteri latch
- Comunicazioni seriali
- Buffer dati per porta seriale
- Selezione principale (HD)
- Controller floppy disk (guasto 1)
- Clock
- Controller floppy disk (guasto 2)
- Funzione di ritardo (DMA)
- Ricerca file
- Controller floppy disk (guasto 3)
- Circuito sincronizzazione lettura

CARATTERISTICHE GENERALI

PERSONAL COMPUTER IBM compatibile con 320 Kb RAM (espandibile 640 Kb), controller video, tastiera a basso profilo, I/F seriale e parallela. 30 zoccoli speciali per circuiti integrati che possono essere inseriti nelle schede del PC per causare guasti alla CPU, al VIDEO, alla RAM e al CONTROLLER dei floppy disk.

Gli zoccoli per inserzione guasti sono apparentemente identici agli zoccoli standard. I guasti provocati possono essere testati e circoscritti solamente attraverso una corretta procedura di ricerca.

Gli zoccoli e i circuiti integrati sono costruiti in modo da sopportare migliaia di inserzioni e disinserzioni senza danni.

A corredo è prevista una guida teorico-pratica per ogni singolo guasto.

Software diagnostico e manuali di servizio per imparare le tecniche reali di manutenzione e riparazione guasti.

SPECIFICHE TECNICHE

Microprocessore:	8088; zoccolo per coprocessore matematico 8087
Memoria:	320 Kb RAM dinamica con check standard di parità (espandibile 640 Kb)
Video:	80 caratteri x 25 linee; risoluzione pixel 640 or x 200 vert
Tastiera:	10 tasti funzione; 17 tasti pad numerico; 57 tasti alfanumerici
Interfacce:	seriale RS-232 standard e parallela Centronics
Memoria di massa:	doppio floppy disk 5" 1/4
Espansioni:	4 slots disponibili per schede di espansione future



PROGETTI per L'EST

di Giovanni Finocchietti

Ufficio Studi dell'Istituto per la Cooperazione Universitaria

L'Armidale College
of Advanced
Education

I recenti programmi europei non si limitano a creare nuovi spazi alla cooperazione universitaria; l'obiettivo ambizioso è la riforma dei sistemi universitari attraverso lo sviluppo di reti di collaborazioni e scambi. Le priorità del nuovissimo Programma TEMPUS.



I RUOLI DELLA COOPERAZIONE

La cooperazione universitaria Est-Ovest non è mai stata marginale nello scenario europeo, anche se più volte difficoltà politiche e problemi economici (ad esempio la convertibilità delle valute) ne hanno limitato le potenzialità.

In molti casi, d'altra parte, la cooperazione universitaria e la ricerca scientifica hanno fatto da apripista allo sviluppo delle relazioni in altri campi, oppure hanno permesso di tenere aperto un canale di comunicazione e scambio anche nei momenti difficili della politica internazionale.

Mutato lo scenario economico e politico, la cooperazione universitaria Est-Ovest si sta rapidamente adeguando ai cambiamenti e alle nuove possibilità; c'è però una differenza sostanziale rispetto al passato, anche recente.

LA TENDENZA AL CAMBIAMENTO: DALL'ACCORDO DIRETTO AI PROGRAMMI-QUADRO

Sinora la cooperazione si è basata su un certo numero di accordi interuniversitari diretti stabiliti fra università (o accademie, o istituti di ricerca, in base all'organizzazione della ricerca scientifica all'Est); tali accordi erano stipulati autonomamente o nella cornice degli accordi intergovernativi di cooperazione culturale, scientifica e tecnica.

Del tutto marginale è stato invece il ruolo svolto dagli organismi politici internazionali e regionali europei. Sono proprio questi, invece, a dimostrarsi molto attivi in questa fase, varando programmi-quadro che, superata la fase dell'emergenza, si basano su piani di lavoro di medio periodo, riguardano molti settori e prevedono molte attività pratiche. All'interno di tali programmi-quadro, la cooperazione

interuniversitaria rimane uno strumento privilegiato di rapporto, ma si può prevedere che alla situazione del passato, caratterizzata dall'esistenza di un gran numero di accordi bilaterali «puntiformi», si sostituiranno progressivamente *network* di cooperazione, che collegheranno le università finalizzando tutte le iniziative agli obiettivi previsti da un programma-quadro.

Questa tendenza è stata di recente discussa in un seminario internazionale dell'OCSE («Integrazione europea e ricerca universitaria», Parigi, maggio 1990): la gestione dei programmi scientifici vedrà nel prossimo futuro una sempre maggiore decentralizzazione, cioè si baserà sulla cooperazione diretta fra scienziati di tutta l'Europa e sul collegamento e l'integrazione (*networking*, ecco la parola magica!) di strutture e persone fisicamente separate.

Per allargare gli scambi e la cooperazione Est-Ovest fra i docenti, i ricercatori e gli studenti è dunque

necessario incentivare la creazione di nuove reti e l'apertura delle reti esistenti agli studiosi dell'Est. Per evitare pericoli di *brain drain* dall'Est all'Ovest, è necessario però creare occasioni stimolanti di lavoro e condizioni finanziarie favorevoli.

RECUPERARE L'AUTONOMIA DELLE UNIVERSITÀ

La scelta di creare nuove occasioni *ad hoc* di cooperazione organica fra Est e Ovest non è di poco conto: è la conseguenza della preoccupazione (espressa in tutti i *forum* internazionali in questo periodo) che la cooperazione universitaria recuperi la capacità autonoma — propria delle università — di dare un contributo ai cambiamenti in atto.

In altri termini, gli aspetti culturali e giuridici della cooperazione non vanno trascurati e i nuovi programmi, se devono rispondere nel breve periodo a richieste esplicite (e spesso pressanti) delle università dei paesi dell'Est, devono contribuire nel medio periodo alla riforma dei sistemi universitari e all'avanzamento del sistema sociale, non limitandosi soltanto ad agevolare l'impianto di una economia di mercato.

IL QUADRO DEI PROGRAMMI

Le principali iniziative internazionali attualmente operanti (o già approvate) sono quattro:

- il Programma TEMPUS della CEE;
- il Programma For EAST del Consiglio d'Europa;
- il Progetto COPERNICUS, promosso dalla Conferenza Europea dei Rettori (vedi «Universitas» n. 34);
- la Campagna Europea di Solidarietà Universitaria, ugualmente promossa dalla CRE.

A queste iniziative va aggiunta la recente creazione della «Fondazione Europea per la Formazione Profes-



sionale», nata nell'ambito CEE e che si occuperà dello sviluppo di tale settore nei paesi dell'Europa orientale. Sempre nell'ambito europeo, l'UNESCO sta infine realizzando uno studio di fattibilità della proposta (giunta dall'Unione Sovietica) di istituire una «Università dei popoli d'Europa» che copra l'intero continente.

SOLIDARIETÀ ALLE UNIVERSITÀ DELLA ROMANIA

La Campagna Europea di Solidarietà è stata promossa dalla CRE per portare aiuto all'università rumena, pesantemente colpita durante la rivoluzione di dicembre. Chi non ricorda le immagini drammatiche del rogo della biblioteca dell'Università di Bucarest? Grazie all'aiuto di alcune università europee, è in corso la ricostruzione dei locali e la ricomposizione di un patrimonio librario di oltre 500 mila volumi, andato allora quasi completamente perduto. Scopo della campagna è fornire testi accademici aggiornati alle biblioteche universitarie rumene, in particolare testi scientifici e materiali didattici per l'insegnamento delle lingue.

FOR EAST

Il Programma For EAST (*European Advanced Studies in Science and*

Technology, Studi europei avanzati di scienza e tecnologia) è nato dalla proposta sovietica di un programma di formazione manageriale, ed è stato inserito nel piano di azione del Consiglio d'Europa dall'inizio del 1990. Scopo prioritario del programma è rispondere ai bisogni di formazione avanzata e formazione ulteriore (*further training*) di dirigenti e *manager*, attraverso corsi intensivi di alto livello e *stage* di formazione in aziende, enti amministrativi, università e centri di ricerca. I paesi europei orientali invieranno ogni anno una lista di richieste, che il Consiglio d'Europa vaglierà con la consulenza dei rappresentanti di un *network* di cooperazione scientifica (che si costituirà tra le istituzioni europee interessate a partecipare al Programma). Il Consiglio stesso e i singoli paesi si impegneranno a offrire borse di studio ai candidati, che verranno ospitati dalle istituzioni di volta in volta riconosciute più idonee a rispondere alle richieste pervenute. Concretamente, For EAST farà i suoi primi passi basandosi su quanto già esiste oggi, e seguendo tre direttrici: il patrimonio culturale, la scienza dei materiali e il diritto internazionale commerciale. Su questi argomenti saranno organizzati *stage*, seminari, ricerche e corsi di formazione post-laurea.

L'Università di Roma «La Sapienza» è stata proposta come sede della nuova banca-dati che raccoglierà le richieste e le offerte dei vari paesi europei che parteciperanno al Programma.

E ORA, È IL TEMPO DI TEMPUS

Il Programma TEMPUS (*Trans-European Mobility Scheme for University Studies*, Programma di mobilità trans-europea per studi universitari) è stato approvato dal Consiglio delle Comunità Europee il 7 maggio scorso (il testo della Decisione è pubblicato sulla G.U. delle Comu-

nità Europee n. L/131, del 23/5/1990). Potenzialmente TEMPUS riguarda tutti i paesi dell'Europa centrale e orientale, ma interesserà in una prima fase solo la Polonia e l'Ungheria; concepito con durata quinquennale, avrà tuttavia una fase pilota iniziale di tre anni, a partire dal 1° luglio 1990.

TEMPUS è stato pensato in parallelo agli altri programmi di cooperazione e mobilità nel campo della formazione, già operanti nell'ambito comunitario; a questa decisione si è arrivati dopo aver considerato e scartato la possibilità di apertura dei programmi già esistenti alle università dei paesi dell'Est, rivelatasi troppo complessa. Scartata in linea di principio, tale apertura potrà comunque avvenire di fatto, in quanto è prevista la possibilità di abbinare alcune iniziative di TEMPUS a quelle attuate nelle reti di cooperazione che si sono sviluppate per ERASMUS, COMETT e LINGUA.

Il nuovo Programma comunitario prevede tre tipi di azione:

a) *Progetti europei comuni*, stabiliti tra università e/o imprese di paesi comunitari e dell'Est per l'aggiornamento e la revisione dei programmi di studio, l'aggiornamento dei materiali didattici, la formazione e l'aggiornamento dei docenti nelle lingue europee moderne, l'organizzazione di programmi intensivi brevi, lo sviluppo di studi tematici e linguistici e dell'istruzione a distanza;

b) *Mobilità degli studenti*, dal primo livello al dottorato; gli studenti dei paesi beneficiari riceveranno borse di studio per periodi di studio da trascorrere in una università di

un paese comunitario; la durata del periodo andrà da un trimestre a un anno accademico. Ugualmente, potranno ottenere borse gli studenti comunitari interessati a un periodo di studio in una università di un paese dell'Est. Borse di formazione ulteriore verranno concesse anche a docenti di lingue, mentre i docenti universitari e i lavoratori del settore industriale potranno fruire di sovvenzioni per incarichi di insegnamento e formazione (da una settimana a un anno) nei paesi beneficiari o, reciprocamente, nei paesi comunitari. Anche i tirocini presso imprese o altre organizzazioni pubbliche e private potranno essere finanziati; destinatari saranno i docenti, i formatori e gli studenti, per *stage* da uno a sei mesi. Verranno infine finanziate brevi visite per l'organizzazione di altre attività previste dal Programma.

c) *Azioni complementari*: verrà dato sostegno agli scambi fra organizzazioni giovanili; alla partecipazione a consorzi misti di università comunitarie e dell'Est, a ricerche e studi di analisi dell'evoluzione dei sistemi di formazione e istruzione nei paesi beneficiari (anche in quelli potenzialmente beneficiari), alle attività di informazione sui vari aspetti del Programma e a quelle di assistenza tecnica, di verifica e valutazione.

TEMPUS si presenta dunque — almeno sulla carta — come un programma poco strutturato, per favorirne la rapida operatività e per incentivare al massimo il varo di iniziative. A questo proposito, va notato che non si accenna in alcun punto alle reciprocità negli scambi

(che non pochi problemi ha creato, ad esempio, ad ERASMUS) e che le modalità previste indicano come priorità la diffusione della conoscenza delle lingue, la formazione dei formatori, la cooperazione fra università, imprese e altri organismi pubblici e privati.

Le aree prioritarie su cui si concentreranno gli interventi — individuate insieme ai rappresentanti di Ungheria e Polonia — saranno: *management e business administration*; economia applicata; scienze applicate, ingegneria e tecnologia; lingue europee moderne; agricoltura e agrobusiness; protezione ambientale; scienze economiche e sociali.

Si prevede che TEMPUS finanzia nel primo anno più di 300 progetti comuni e circa 1000 borse di mobilità. La scadenza per la presentazione delle domande per questo primo *round* è il 15 settembre.

TEMPUS sarà amministrato da un apposito ufficio, immediatamente creato a Bruxelles e che avrà filiali nei paesi Est-europei interessati. Dalla metà di giugno 1990 sarà disponibile un *vademecum* TEMPUS che conterrà tutte le informazioni pratiche necessarie. L'indirizzo dell'ufficio è:

TEMPUS Office
Rue de Trèves, 45
B-1040 BRUXELLES
Tel. (32)(2) 238.78.33
Fax (32)(2) 238.77.33

(Si ringrazia Harry Lutikholt, Segretario Generale del Liaison Committee of Rectors Conferences of Member States of the European Communities, per la collaborazione e le informazioni fornite).

Il quadro degli accordi universitari

Gli accordi interuniversitari di cooperazione tra l'Italia e i paesi dell'Europa orientale sono attualmente 112 e coinvolgono sette nazioni¹. La distribuzione degli accordi è la seguente:

Paese	n. accordi	%
Polonia	52	46.4
URSS	18	16.1
Ungheria	16	14.3
Jugoslavia	13	11.6
Germania, R.D.	7	6.2
Cecoslovacchia	5	4.5
Bulgaria	1	0.9
TOTALE	112	100,0

La Polonia è di gran lunga il paese *leader* della cooperazione universitaria italiana con l'Est europeo, ma non solo; insieme alla Francia, è anche il paese estero che detiene in assoluto il maggior numero di accordi con il nostro paese.

I 2/3 circa dei nostri atenei hanno stipulato accordi con università Est europee; al primo posto c'è l'Università di Roma «La Sapienza», seguita da altre 35 università che si dividono gli accordi nel modo illustrato nella tavola successiva. In testa a questa sorta di graduatoria ci sono le stesse università *leader* in assoluto della cooperazione internazionale, a riprova del fatto che le collaborazioni con i paesi Est europei rappresentano ormai una componente normale delle attività internazionali dei nostri atenei.

Università	n. accordi
Roma «La Sapienza»	19
Trieste	11
Bologna	8
Padova	7
Camerino	5
Bari, Catania, Udine, Torino Politecnico	4
Firenze, Milano, Napoli «Federico II», Pavia, Perugia, Roma «Tor Vergata», Torino	3
Calabria, Lecce, Venezia, Milano Politecnico, Venezia IUA	2
Ferrara, Genova, Macerata, Messina, Modena, Palermo, Parma, Pisa, Salerno, Trento, Verona, Milano Cattolica, Milano «Bocconi», Bergamo I.U., Napoli «Orientale»	1
TOTALE: università 36	accordi 112

Come è noto, non sempre i protocolli degli accordi indicano le materie di cooperazione, mentre in altri casi sono indicati più campi disciplinari. In base alle indicazioni contenute nei testi degli accordi, le materie di cooperazione sono le seguenti:

Materie	n. segnalazioni	% sul totale accordi
Scienze	39	34.8
Scienze umane	27	24.1
Diritto	19	17.0
Ingegneria	17	15.2
Scienze sociali	16	14.3
Medicina	15	13.4
Scienze dell'Educazione	5	4.5
Arte	4	3.6
Agraria	4	3.6
Architettura	4	3.6

Un ultimo dato interessante riguarda l'anno di stipula degli accordi, che mostra come ci sia stata una certa mortalità del corso degli anni: alcuni accordi, soprattutto i più vecchi (conclusi negli anni '70) non sono stati più rinnovati e hanno cessato di esistere.

Il quadro attuale della cooperazione mostra così l'affievolirsi della cooperazione nata sull'onda della Conferenza di Helsinki, la cui dinamica era stata studiata in precedenti rilevazioni².

Negli anni successivi al termine della Conferenza erano stati conclusi molti accordi, alcuni dei quali non esistono più. Un «picco» di nuova cooperazione si registra invece a metà degli anni '80, mentre gli anni più recenti vedono nuovamente una brusca diminuzione del numero di accordi conclusi.

Anno	n. accordi
1965	1
1975	2
1976	3
1977	1
1978	3
1979	6
1980	6
1981	4
1982	3
1983	9
1984	14
1985	12
1986	7
1987	14
1988	7
1989	2
1990	1
in itinere	7
non rilevato	10
Totale	112



The Schools of Business and Social Sciences

¹ La fonte dei dati è il Centro d'Informazione sulla Mobilità e le Equivalenze Accademiche, CIMEA/Fondazione Rui, Roma. L'aggiornamento è al mese di maggio 1990.

² Cfr. G. Finocchietti, «La cooperazione internazionale delle università italiane: rapporto d'indagine. Bilancio degli accordi interuniversitari» in AA.VV., *La cooperazione universitaria per i paesi in via di sviluppo*, Franco Angeli, Milano 1987.

GLI ACCORDI INTERUNIVERSITARI EST-OVEST IN EUROPA

	Bulgaria	Cecoslovacchia	Germania R.D.	Polonia	Romania	Ungheria	URSS
Austria	—	1	7	5	—	5	1
Belgio ¹	n.r.	n.r.	n.r.	10	n.r.	5	n.r.
Danimarca	n.r.	n.r.	n.r.	4	n.r.	1	n.r.
Francia	4	9	13	49	10	6	8
Germania, R.F.	5	6	n.r.	51	8	28	13
Italia	1	5	7	52	—	16	18
Olanda	n.r.	n.r.	n.r.	12	n.r.	3	n.r.
Svizzera	2	1	20	34	—	5	15

(Fonte: elaborazione «Universitas» su dati CEE (Liaison Committee) e Consiglio d'Europa (CC-PU))

¹ La rilevazione si riferisce alle sole università della comunità fiamminga.

I dati si riferiscono a rilevazioni nazionali condotte in anni diversi: 1987 per la Germania, R.F.; 1988 per la Svizzera; 1989 per l'Austria e la Francia; 1990 per l'Italia.

CONOSCERE

.

L'AMBIENTE

.

E'

.

IL PRIMO

.

MODO

.

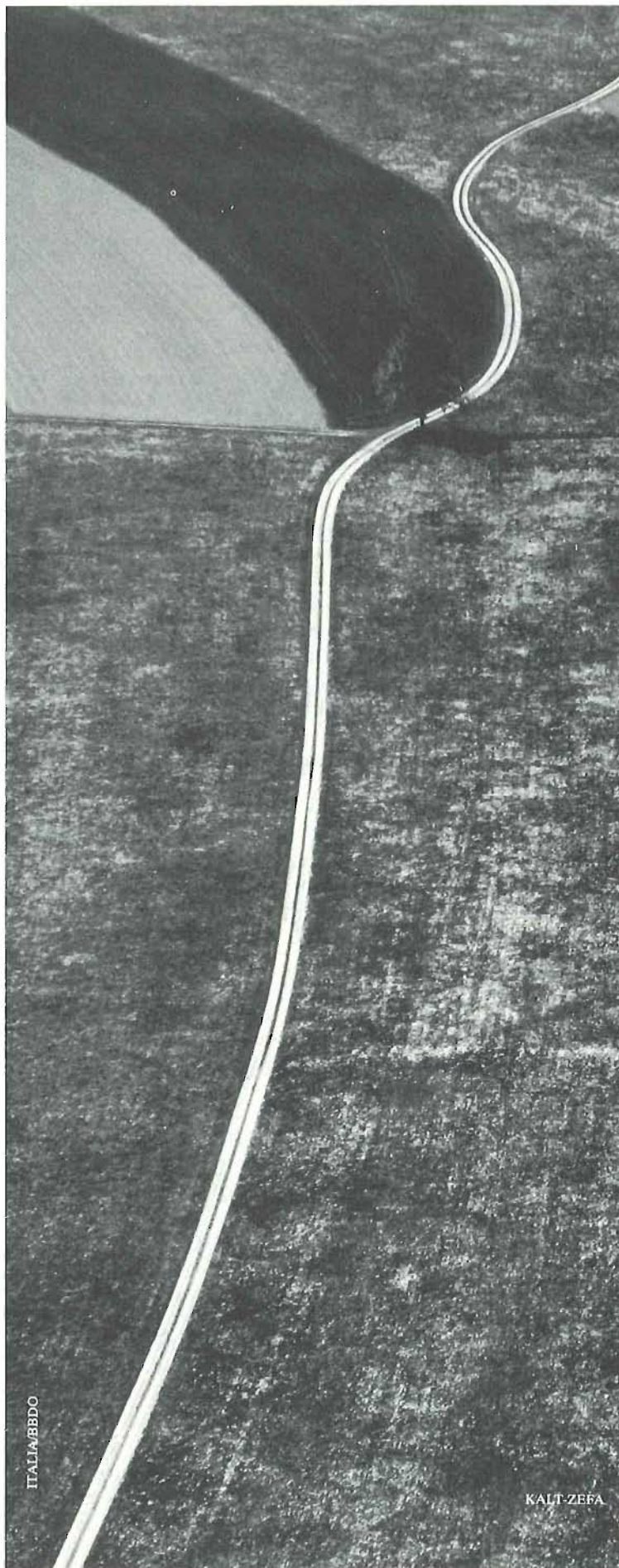
PER

.

AVERNE

.

CURA



ITALIA/BBDO

KALT-ZEFA

In un paesaggio umano e naturale mai come ora complesso e molteplice, l'uomo cerca strumenti sempre più sofisticati che riconducano tale molteplicità all'unità della propria intelligenza. Italtel Telesis progetta e realizza sistemi telematici di telecontrollo del territorio e gestione delle informazioni, controllo e gestione del traffico e dei parcheggi, automazione e sicurezza degli edifici, monitoraggio ambientale in funzione di tutela ecologica e protezione civile, agrometeorologia. Italtel Telesis. L'uomo per l'ambiente, l'ambiente per l'uomo.

 **Italtel**
GRUPPO IRI-STET

ABSTRACT

The new course in the East

The new political course in Eastern Europe involves a series of deep changes which will inevitably affect the Western world as well.

The university has sometimes been the carrier of dissent with its students playing a major role in the political events; other times it has simply witnessed the changes taking place, more often it was the victim of a system repressing knowledge in favour of ideology.

Now, following to the recent changes, also the academic world is called to a radical renewal which will not be easy, as

the departure from the old system implies the creation of a new one.

Courage and inventiveness are not enough: a political and structural balance, whose absence in source of concern and unrest for teachers and students alike, is needed.

The desire for radical changes often leads to hasty decisions which surrender to the temptation to destroy all the old structures — including the positive ones — in order to adopt the systems existing in other Countries which have a completely different political background.

Eastern universities need the support and the solidarity of the Western world: mutual exchanges and cooperation will ensure the intellectual enrichment of both parties.

On the basis of these assumption Universitas publishes in this issue several contributions coming from the first free voices of the Eastern universities. They will provide useful information to all those interested in increasing their insight in the main issues facing these systems — now undergoing a rapid evolution — and in contributing to their solution.

RÉSUMÉ

Nouvel cours à l'Est

Le nouvel cours des Pays du bloc socialiste invite à réfléchir sur la série de profonds changements qui vont influencer même le monde occidental. L'université a été parfois le voiturier du dissentiment, avec les étudiants engagés au premier rang; d'autres fois elle a été simple spectatrice des événements; souvent elle a été la victime d'un climat qui privilégiait l'idéologie par rapport au savoir.

Aujourd'hui, à la lumière des récents changements, le moment de donner un tournant de renouvellement — même au monde académique — est arrivé. L'entreprise ne

sera certainement facile puisque le détachement du vieux modèle impose la construction d'une nouvelle université. Il ne suffit pas le courage et l'invention, il faut avoir aussi une stabilité politique et organisationnelle dont le défaut est source d'inquiétudes et de défaillances soit pour les professeurs que pour les étudiants. Souvent la préoccupation de changer conduit à choisir en toute hâte, en succombant à la tentation de renverser toutes les structures précédentes sans conserver ce qu'il y avait de positif, en s'abandonnant aux imitations de systèmes réalisés dans d'autres pays et

dans une situation bien différente.

L'université de l'Est a besoin de l'aide et de la solidarité du monde académique occidental: la comparaison et la coopération seront source d'enrichissement pour toutes les deux parties.

Dans cet esprit Universitas a accueilli des articles qui sont les premières voix officiellement libres des universitaires de l'Est européen, de sources de précieuses nouvelles pour tous ceux qui sont intéressés à comprendre les problèmes d'un système en ébullition et à contribuer à leur solution.

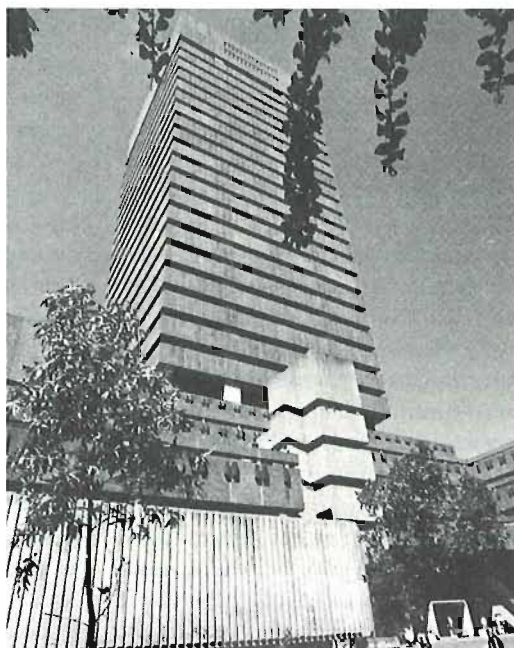


NON si VIVE di SOLA SPECIALIZZAZIONE

di Jan Sperna Weiland

Ordinario di Antropologia filosofica
nella Erasmus Universiteit Rotterdam

Un edificio
del New South
Wales Institute
of Technology



Corsa all'alta specializzazione, mancanza di fantasia a favore di un sicuro tecnicismo, unilateralità di schemi didattici avulsi da una visione globale della cultura. È tempo — il '92 incalza — di reagire a queste tendenze e di recuperare i valori perduti. Si profila allora un'ipotesi inconsueta: l'«istruzione convergente».

Vorrei spendere innanzitutto due parole sui limiti della mia autorità riguardo alla materia che mi accingo a trattare. Ho insegnato filosofia per quasi trent'anni, ma solo in atenei olandesi: di conseguenza conosco a fondo il sistema di istruzione superiore olandese, ma non posso dire altrettanto rispetto agli altri Paesi. Quindi mi baserò essenzialmente sulla mia esperienza olandese. Il secondo limite non è meno importante del primo: non sono uno specialista. L'insegnamento e l'amministrazione mi hanno tenuto talmente occupato che non ho potuto coltivare i miei interessi come avrei voluto. Parlerò pertanto come un colto «profano» abituato a guardare le cose in modo filosofico, distaccato ed ironico — distaccato e ironico perché credo che i nostri migliori studenti possano soffrire a

causa dei nostri insegnamenti, anche se alla fine riescono a trovare la loro strada senza alcun danno. Infine, parlando di «istruzione non specializzata» nel campo umanistico e delle scienze sociali (discipline nelle quali mi trovo perfettamente a mio agio), non esaminerò le implicazioni amministrative, le conseguenze finanziarie o i vincoli legali, né mi inoltrerò in una analisi costi-benefici, soprattutto perché non riesco a trovare un modo soddisfacente di misurare i benefici.

IL SISTEMA DI ISTRUZIONE SUPERIORE IN OLANDA

Come in molti altri paesi (ad es. Gran Bretagna e Repubblica Federale Tedesca), in Olanda esiste un duplice sistema di istruzione superiore. Una parte consiste in 13 uni-

versità, alcune delle quali antiche — il primo ateneo nel nord del Paese fu fondato nel 1575 — ed altre attivate dopo la Seconda Guerra Mondiale. L'altra parte è costituita da un gran numero di politecnici e *colle*ge di istruzione superiore e supplementare (*further education*) che offrono corsi di agricoltura, commercio, economia, ingegneria, medicina, nautica, assistenza sociale, formazione degli insegnanti e materie letterarie. Negli Anni Sessanta queste istituzioni sono arrivate rapidamente a 400, soprattutto nella forma di piccoli *colle*ge specializzati in un determinato settore. Attualmente si sono ridotte a circa 85 e, mentre non ci sono più grosse fusioni, alcune piccole istituzioni si uniscono ancora nel timore di non poter accedere diversamente ai fondi governativi straordinari. Stando alle cifre, nel 1988 ci sono

stati 170.000 studenti negli atenei e più di 200.000 nei politecnici e nei *college*.

Finora i due sistemi sono stati molto distanti tra loro (hanno anche statuti e organizzazione diversi), ma di recente il governo olandese, per ovvii motivi, ha cercato di creare un unico sistema di istruzione superiore — formato dalle università, i politecnici e *college*, l'*Open University* — che finora ha avuto scarso successo. Naturalmente i politecnici ed i *college* sono ansiosi di accogliere l'«integrazione» che per loro rappresenta effettivamente un miglioramento, mentre le università sono piuttosto riluttanti. Secondo la maggior parte di esse, infatti, è possibile accettare l'integrazione solo tenendo bene a mente alcune sostanziali differenze: la ricerca, ad esempio, deve essere e rimanere appannaggio dell'Università. La discussione ricorda quella, piuttosto accesa, che si svolse alcuni anni fa in Germania circa il rapporto tra gli atenei e le *Fach* e le *Gesamthochschulen*. Ciò che le università temono non sono tanto i nuovi statuti con il loro gran parlare di «integrazione» e di «differenziazione», perché in fondo sono solo parole; sono gli *standard* accademici ad essere in pericolo perché, nel prossimo futuro, c'è motivo di temere un'aspra competizione tra le università, che sono costose, e i politecnici e *college*, che sono molto più a buon mercato.

Il resto della discussione verte sulle università, la parte del sistema che conosco meglio. Penso, tuttavia, che le mie osservazioni sulla *raison d'être* e sui fini dell'istruzione non specializzata nelle università possano, con qualche lieve modifica, essere applicate ugualmente bene alle altre parti del sistema.

VERSO L'ISTRUZIONE NON SPECIALIZZATA

È noto a tutti che viviamo in un

mondo dominato dall'alta tecnologia che richiede manodopera altamente qualificata e specializzata. La conclusione ovvia è che gli studenti devono specializzarsi prima possibile e meglio possibile. Di conseguenza, molti datori di lavoro — sia nel settore pubblico che nell'industria — pensano che spetti all'Università rispondere, più di quanto non abbia fatto in passato, alla richiesta di specialisti in grado di soddisfare le loro esigenze. Cultura e istruzione non specializzata, sostengono alcuni, sono realtà positive, ma non a scapito di valori più seri e più utili. Secondo me, il governo e gli atenei olandesi hanno risposto troppo di buon grado a questa richiesta sconsiderata e, da quello che vedo, l'Olanda non costituisce una eccezione.

Quando parlo di richiesta sconsiderata, non intendo dire che le università debbano rimanere indifferenti alle esigenze della società, di cui fa parte anche il mondo del lavoro. Senza dubbio hanno la loro parte di responsabilità nel benessere della comunità. Proprio perché devono assumersi questa responsabilità è necessario che insistano sull'importanza di un'istruzione non specializzata. La vita non è solo tecnologia, economia e commercio; è anche più che mera sopravvivenza, per cui apprendere l'arte di vivere deve far parte dell'istruzione impartita in un ateneo. Il Rapporto Robbins, scritto nel 1963, dice: «Corriamo il pericolo di produrre una stirpe di cittadini incapaci di comprendersi l'un l'altro per quanto riguarda gli argomenti di carattere generale delle conversazioni colte ... L'alta specializzazione o la formazione professionale dovrebbero essere riservate ad apposite scuole¹. Io sono d'accordo, ma temo che ci siano persone, anche

nelle università, convinte che si possa fare a meno delle «conversazioni colte».

Le cose sono anche peggiorate — sempre secondo me — quando il governo olandese ha deciso di ridurre gli studi post-laurea da sei o sette anni a quattro anni, e le università hanno risposto con quella che non esito a definire mancanza di immaginazione: le facoltà, pur suscitando scontento e disordine, hanno semplicemente ritagliato alcune discipline senza cambiare sostanzialmente il sistema. La prima ad essere sacrificata — non c'è bisogno di dirlo — è stata l'istruzione non specializzata (e quindi «inutile»). Inoltre, per ragioni economiche, è stato ridotto il numero delle materie facoltative ed alcune addirittura soppresse. La conseguenza di questa mancanza di immaginazione è un sistema di istruzione serrato e frammentato, un arcipelago di discipline isolate. Ribadisco ancora una volta che a mio parere l'Olanda non costituisce un'eccezione alla regola generale. Coloro che, nelle università olandesi, sostengono l'istruzione non specializzata, vivono in un clima teso; i loro unici sostenitori, infatti, sono quegli studenti più intelligenti e sensibili convinti di non essere approdati all'Università per essere plasmati secondo schemi preesistenti e rigidi.

Negli ultimi anni, tuttavia, sembra che ci sia stata un'inversione di tendenza. L'istruzione non specializzata è tornata e si sta rinnovando l'interesse ad una «conversazione colta». Farò un esempio. Recentemente mi è capitato di leggere una tesi per la *Rotterdam School of Management* su una strategia per la trasformazione delle organizzazioni. Vi assicuro che nel mio ateneo non c'è facoltà più concreta della *School of Management*, perciò mi hanno particolarmente stupito due affermazioni: «Nel curriculum gestionale devono trovare posto discipline come filoso-

¹ L. Robbins (1963) *Report of the Commission on Higher Education* (London, HMSO), pp. 2, 6. Le cose non sono molto cambiate dal 1963.

fia, storia e cultura generale» e, ancora più singolare «Dato che la ricerca nella scienza dell'organizzazione cerca specificamente di risolvere i problemi, la sua validità è destinata a diminuire»². È vero che una rondine non fa primavera, ma ultimamente ho visto molte più rondini.

IL 1992

Stiamo parlando del futuro dell'istruzione superiore che è *in fieri*. Dopo il 1992 non ci saranno più frontiere in Europa; lungo il percorso verso quel fatidico anno stiamo familiarizzando con l'idea di una rete di università europee. Già ora, incoraggiati da ERASMUS, gli studenti stanno viaggiando nei Paesi comunitari. C'è tuttavia un grosso problema che non è la lingua — anche se è un problema non indifferente — ma il fatto che in Europa i sistemi e i modelli di istruzione superiore sono molto diversi tra loro. In teoria, lo scambio di studenti è molto facile una volta che c'è il denaro disponibile; in pratica, tuttavia, il riconoscimento di quanto gli studenti hanno fatto all'estero incontra parecchie difficoltà, specie quando il sistema di istruzione superiore è così rigido come nel mio Paese.

Penso che dovremo scegliere tra due alternative: o l'armonizzazione dei vari sistemi o più libertà, più materie facoltative in ogni singolo sistema. Credo anche che non abbiamo molto tempo per operare questa scelta. La mia opinione personale è che non dobbiamo tendere ad un'armonizzazione totale — che andrebbe a scapito delle tradizioni e identità nazionali — ma ad una maggiore libertà che si adatterebbe meravigliosamente alla richiesta di istruzione meno specializzata. «L'Eu-

ropa sarà più forte proprio perché la Francia è la Francia, la Spagna è la Spagna, la Gran Bretagna è la Gran Bretagna, ognuna con i propri usi, tradizioni e identità». Questa, naturalmente, non può essere e non si può pensare che sia l'ultima parola sull'Europa, ma per una volta la signora Thatcher ha ragione.

In realtà, il governo olandese sembra trovarsi d'accordo con la tendenza verso un sistema di istruzione superiore più aperto. Come nel resto dell'Europa, anche le università olandesi hanno dovuto sopportare tagli radicali al finanziamento pubblico — fino al 30% del bilancio³ —, la «concentrazione» e quelle che si supponeva fossero razionalizzazioni, ma anche una regolamentazione burocratica rigidissima, con il Grande Fratello che ci sorveglia in ogni momento. Tuttavia, dal 1984 il governo ha riconosciuto e ammesso di essersi ingerito troppo nell'istruzione superiore, e comunque nell'istruzione in generale. C'è un'evidente tendenza alla «deregolamentazione», finora sfortunatamente soprattutto sulla carta, per quanto riguarda una maggiore autonomia delle università ed una maggiore libertà per gli studenti nel comporre il loro piano di studi. La mia conclusione è che il governo olandese, guardando all'Europa, non ha scelto la lunga e difficile strada dell'armonizzazione (secondo me destinata al fallimento), ma ha optato per un sistema in cui gli studenti avranno la possibilità di fare le loro scelte, speriamo ragionevoli.

Questo, naturalmente, non porterà necessariamente ad una istruzione non specializzata; al contrario,

ci sarà una notevole concorrenza. L'istruzione non specializzata dovrà competere con una maggiore e più accurata specializzazione che ci si aspetta sempre sia richiesta dal mercato del lavoro. Ciononostante, è l'occasione per dare finalmente all'istruzione non specializzata il proprio posto nell'Università.

LE UNIVERSITÀ PICCOLE

Dopo queste osservazioni introduttive, desidero descrivere a grandi linee ciò che mi viene in mente quando penso all'istruzione non specializzata nelle università del futuro. Innanzitutto, credo che gli atenei dovranno essere molto più piccoli di quanto siano attualmente. Il motivo per cui un gran numero di studenti affolla le università non è tanto il loro desiderio di conoscenza, la loro ansia di apprendere, la seduzione esercitata da quella che chiamerei «l'arte del sapere», bensì il prestigio di un titolo accademico ed un'acuta analisi costi-benefici. Gli studenti sono convinti che non esista investimento migliore e più remunerativo nel futuro che lavorare per ottenere una laurea, anche a costo di chiedere denaro in prestito. Ci sono delle differenze: la probabilità che gli studenti accedano all'Università solo per desiderio di conoscenza è maggiore nel campo umanistico che in quello scientifico, e in quello scientifico è maggiore che nella *School of Management*. Tuttavia, il quadro generale è chiaro: la maggior parte degli studenti arriva all'Università con l'esplicita intenzione di migliorare la propria capacità di guadagno futuro — e perché no? Il denaro, anche se non è la radice di tutti i mali, è una comodità molto ambita. Ancora una volta, sono convinto che l'Olanda non sia differente dagli altri Paesi. Non mi oppongo a questo stato di cose, ma mi chiedo: lo scopo dell'Università è quello di soddisfare le aspettative di

² N.M.H. Van Dijk (1989) *Een methodische strategie van organisatieverandering* (Delft, Eburon), stellingen VI and VII.

³ Negli ultimi dieci anni la spesa totale del governo per l'istruzione superiore è scesa da circa 6000 milioni di fiorini a circa 5000 milioni, passando dal 4,5% al 3,5% del bilancio nazionale. Contemporaneamente, contro ogni aspettativa, il numero di studenti è aumentato di più del 12%.

coloro che affollano gli atenei solo per questa ragione?

Secondo me, le università dovrebbero avere l'opportunità di mantenere dei rigorosi *standard* accademici e so per esperienza che questo non sarà possibile finché avranno a che fare con migliaia di studenti completamente indifferenti a ciò che l'Università attualmente è, o dovrebbe essere. Quindi, gli atenei dovrebbero essere liberi di innalzare i livelli di accesso e selezionare accuratamente coloro che devono essere ammessi; proprio come loro, in cerca di eccellenza, dovrebbero avere la libertà di decidere quali studenti devono pagare per il privilegio di essere ammessi a questa prestigiosa istituzione. Sono ben consapevole del fatto che questa proposta è opposta alla politica di tutti i governi europei, compreso quello olandese, ma sono anche altrettanto convinto che se in futuro vogliamo avere atenei di alto livello dobbiamo muoverci in questa direzione. L'obiezione che il compito dell'Università è promuovere la «democratizzazione» dell'istruzione superiore, e che questa proposta non è «democratica», non mi impressiona: «democratizzazione» non è lo stesso che ideologia egualitaria o grandi numeri.

Questi piccoli atenei non saranno università complete in grado di coprire tutte le discipline; saranno, al contrario, complementari, specie in un Paese piccolo come l'Olanda. E perché limitarci ad un solo Paese? Cosa ci impedisce di concepire una rete di «centri di eccellenza» sparsi in tutta Europa, e perché non utilizzare ERASMUS per creare questa rete?

In questa sede non c'è abbastanza spazio per toccare tutti i problemi connessi alla creazione di questa rete di piccoli atenei complementari. Mi limiterò pertanto a dire che ognuna di queste università dovrà offrire istruzione non specializzata.

UN MODELLO PER L'ISTRUZIONE NON SPECIALIZZATA

Quale dovrebbe essere allora il modello di istruzione non specializzata con un *curriculum* della durata di quattro anni, come negli atenei olandesi? L'Università che ho in mente dovrebbe offrire istruzione non specializzata durante tutti i quattro anni, ma con particolare cura nel primo anno, o forse nei primi due.

Effettivamente, un modello di questo tipo è esistito per secoli: si tratta del più antico modello di Università, lo *studium generale* medievale.

Qui non è necessario descrivere dettagliatamente come fosse organizzata, salvo rammentare che era costituita da tre facoltà — teologia, medicina e legge — e da un corso di materie umanistiche nel quale erano insegnati il *trivium* e il *quadrivium*, ovvero il saper leggere e scrivere e la cultura matematica e scientifica di base.

Salvo poche eccezioni, solo dopo aver studiato le materie umanistiche gli studenti erano ammessi ai corsi di studio più avanzati in una delle facoltà, e molti studenti lasciavano gli atenei dopo aver completato il *trivium* e il *quadrivium*.

Se, seguendo questo semplice modello, sostituiamo le materie umanistiche con l'istruzione non specializzata (sostituzione un po' stentata), perveniamo al modello della figura 1, un *curriculum* di quattro anni in cui l'istruzione non specializzata è concentrata nel primo anno dove non sono ancora incluse le facoltà.

Questa, tra l'altro, è la struttura del sistema di istruzione superiore giapponese, dove «il primo livello di istruzione superiore è diviso in due fasi» e dove «la prima fase è dedicata ad un corso obbligatorio di studi generali della durata di due anni...

qualunque sia il corso previsto per gli studi successivi»⁴.

A mio avviso la struttura proposta presenta molti vantaggi. Uno dei più evidenti è che gli studenti non devono scegliere una delle facoltà o «scuole» prima di accedere all'Università.

Sappiamo tutti che, attualmente, molti studenti operano la loro scelta in modo piuttosto casuale, spinti da vaghe aspettative ed ugualmente vaghe impressioni, o forse non sono motivati affatto, tanto che dopo un certo periodo di tempo sono molto insoddisfatti.

Nel sistema appena proposto, una volta ammessi, gli studenti avranno il tempo di fare una scelta ragionata. Sapranno cosa stanno per scegliere e perché. Ovviamente, nel primo anno sarà necessario organizzare l'insegnamento indipendente-

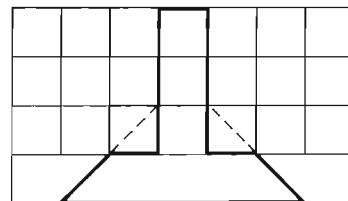


Fig. 1 - Modello di *curriculum* di quattro anni di istruzione non specializzata

mente dalle facoltà, poiché è solo nel secondo anno (e più precisamente dopo) che le facoltà entreranno in gioco.

L'INSEGNAMENTO

«Più insegnamo, meno imparano»⁵. La prima volta che lessi que-

⁴ Unesco (1976) *World Guide to Higher Education* (Paris, Unesco).

⁵ K. Posthumus (1968) *De universiteit: doelstellingen, functies, structuren*, p. 31 (The Hague, Staatsuitgeverij). È una citazione di cui non è riportata la fonte.

ste parole pensai che fossero un affascinante paradosso che non poteva essere vero. Pensavo che quando ci si impegna a fondo nell'insegnamento gli studenti devono imparare. Ora, a distanza di molti anni, non sono più tanto convinto che si tratti di un affascinante paradosso. Ho imparato a fare una distinzione tra la tradizionale «trasmissione» del sapere e l'«acquisizione» del sapere. «Trasmissione» del sapere fa pensare che l'insegnante sa, e sa meglio: decide quello che gli studenti devono imparare, prende delle iniziative, tiene delle lezioni; prendendo appunti, leggendo libri, etc. gli studenti raccolgono le «perle del suo sapere» e — compilando un *test* a scelte multiple — ripetono in silenzio quello che hanno imparato e che successivamente dimenticheranno. Il *curriculum* è determinato dalla trasformazione degli studenti attraverso un sistema predeterminato e dal desiderio di ottenere il miglior rendimento. C'è una strada a senso unico che va dai docenti agli studenti. Per contro, l'acquisizione attiva del sapere da parte degli studenti vuol dire che l'iniziativa è da parte loro. Decidono cosa vogliono apprendere e perché. Difficilmente l'insegnante è tale in senso tradizionale, è piuttosto un *tutor* o un *counsellor*. Il rapporto tra insegnanti e studenti non è più a senso unico e, invece, c'è un'interazione: gli studenti utilizzano le conoscenze dei loro professori, questi li incoraggiano e, se necessario, mostrano loro la strada da percorrere. Qualche volta gli insegnanti terranno delle lezioni, ma non è questa l'essenza del loro lavoro; insegneranno agli studenti come imparare e, insieme a loro, essi stessi impareranno. Poiché le università sono piccole, non ci saranno *test* a scelte multiple, ma piuttosto molte cose scritte e un'attenta lettura da parte degli insegnanti, che finalmente avranno il tempo necessario per farlo. In questo modo gli studenti

comprenderanno quanto possa essere eccitante l'avventura universitaria: difficile, senz'altro, ma soprattutto eccitante.

Un breve, il compito dell'insegnante è assecondare la curiosità, aumentare la creatività, aiutare gli studenti a sviluppare la capacità di sintesi, trarre conclusioni intelligenti, mantenere una mente critica (poiché ogni ipotesi postula una confutazione) ed essere consapevoli dei valori che vanno rispettati, sia in campo accademico che nella vita quotidiana.

So di aver tracciato due «modelli ideali» di insegnamento e apprendimento/apprendimento e insegnamento e che, assai spesso, la realtà è a metà strada⁶; ma aiuta a capire perché le parole «più insegnamo, meno imparano» sembrano una realtà.

Infine, le nuove tecnologie dell'informazione sono molto importanti e stimolanti nell'acquisizione del sapere da parte degli studenti. Allora, naturalmente, gli insegnanti devono sapere esattamente cosa esigere da esse, a meno che gli studenti imparino ad usarle senza aiuto: in tal caso saranno gli studenti ad insegnare ai loro insegnanti, ed è proprio quello che sta avvenendo attualmente⁷.

L'ISTRUZIONE «CONVERGENTE»

Il modello dello *studium generale* medievale — con il suo brusco passaggio dalle fondazioni umanistiche alle facoltà, o dalla generalizzazione alla specializzazione — non è, ad un esame più attento, esattamente

⁶ O non è del tutto a metà strada; nelle facoltà più grandi delle università olandesi, gli studenti possono conseguire la laurea senza aver scritto una sola parola e senza aver provato il benché minimo interesse.

⁷ Un libro utile sulle nuove tecnologie dell'informazione è Richard Fothergill (1988) *Implications of New Technology for the School Curriculum* (London, Kogan Page).

quello di cui abbiamo bisogno adesso. I miglioramenti non sono solo possibili, ma auspicabili per rendere il passaggio più graduale e per dare agli studenti maggiore libertà di scelta. Di conseguenza la figura 1 deve essere modificata.

La figura 2 dà un'immagine approssimativa di istruzione «convergente», dove si incontrano le due esigenze appena delineate: un passaggio graduale dall'istruzione non specializzata alla specializzazione ac-

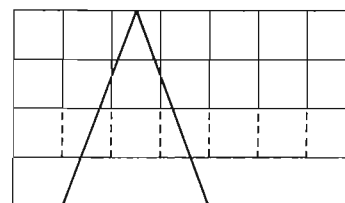


Fig. 2 - Modello per l'istruzione «convergente»

compagnata da un'ampia libertà per gli studenti di fare scelte ben meditate; proprio questo è il compito dell'insegnante, controllare la razionalità delle scelte, poiché gli studenti devono sapere cosa studieranno e perché.

L'istruzione «convergente» non è un'idea nuova. È stata inventata da un gruppo di studiosi e di pedagogisti che hanno lavorato per il *Dutch Academic Council* ed hanno esaminato lo sviluppo dell'istruzione superiore in altri Paesi europei⁸. Quella che sto per proporre è una modifica e, in un certo senso, una versione più radicale delle loro proposte. Coloro che conoscono il Rapporto Leverhulme sull'*Eccellenza nella diversità*⁹ riconosceranno facilmente

⁸ Academische Raad (1983) *Een convergent model voor het hoger onderwijs* (The Hague, Academische Raad).

⁹ Leverhulme Committee (1983) *Excellence in Diversity. Towards a New Strategy for Higher Education* (Guildford, SRHE).

alcune delle sue idee fondamentali.

La figura 2 spiega il perché del nome istruzione «convergente»: c'è un passaggio graduale dall'istruzione non specializzata alla concentrazione su una disciplina e, nell'ultima fase, su una parte di una disciplina che viene approfondita. Se svolta accuratamente, l'istruzione convergente combina in modo bilanciato ampiezza, importanza, differenziazione, specializzazione e, si spera, progressione e continuità. In questo modello, gli studenti hanno tutto il tempo di scoprire ciò che li attrae maggiormente e quindi scegliere di conseguenza. Forse il sistema dovrebbe consentire agli studenti di lasciare l'Università con una sorta di diploma dopo i primi due anni di istruzione non specializzata, ma normalmente completano la loro istruzione specializzandosi in uno dei settori di studio come legge, economia, scienze dell'organizzazione o addirittura filosofia. I corsi di formazione continua completeranno il quadro.

L'ASCESA E LA CADUTA DELLE FACOLTÀ

Le università tradizionali sono suddivise in facoltà, dipartimenti, etc. Lo *studium generale* medievale comprendeva tre facoltà più le materie umanistiche che, col tempo, divennero il ricettacolo di tutto ciò che non poteva trovare posto nella facoltà: le scienze, ad esempio, l'ingegneria, le lingue e la storia. Nel XIX secolo, quindi, le facoltà cominciarono a proliferare aumentando fino a quattro, cinque e più, e successivamente furono suddivise in sotto-facoltà più o meno indipendenti. Poi, nel XX secolo, si cominciò a capire che dopo tutto non era una buona idea suddividere l'Università in questo modo, così abbiamo pazientemente costruito facoltà complesse e parlato molto di inter-multidisciplinarietà, e «anche se è una pazzia, c'è ancora del metodo in essa».

Per molti anni ho accettato l'esistenza delle facoltà come la cosa più normale del mondo; tuttavia, recentemente, mi sono chiesto se dobbiamo mantenerle ancora. Il sapere non è naturalmente suddiviso in compartimenti e i confini tra le materie stanno diventando nebulosi. Per parlare di ambiente, ad esempio, ci servono anche scienze, ingegneria, medicina, economia, psicologia, sociologia, legge: un esame dei valori e una critica completa della società industriale avanzata. Questo è solo un esempio fra tanti. Mi chiedo, allora, se una Università suddivisa in facoltà non sia un atavismo. Non nego che in alcuni aspetti il sistema sia conveniente, specie per coloro il cui compito è stanziare i fondi. Non nego neppure che dobbiamo pensare a cosa fare quando avremo eliminato le facoltà, ma certamente non possiamo affermare che quello che abbiamo adesso sia l'incarnazione della ragione.

Nella mia proposta per l'istruzione convergente, le facoltà sono virtualmente assenti nel primo anno o anche nei primi due anni. C'è una buona ragione per cui devono esserci negli ultimi due anni di un *curriculum* di quattro anni, oppure ricompaiono semplicemente come un tributo alla tradizione? Fin dalla loro comparsa, le facoltà rafforzano l'idea che il sapere sia naturalmente compartimentalizzato. Rammentiamo la metafora di Bacone sull'albero della conoscenza. L'albero, ovviamente, ha rami, ramoscelli e foglie; ma nonostante ciò la cosa più evidente è che si tratta di un albero, e quando citiamo questa metafora non dovremmo mai dimenticarlo.

Forse dovremmo eliminare la facoltà, ma in tal caso bisognerebbe sostituire la figura 2 con una rappresentazione completamente differente (figura 3), con una struttura slegata di corsi e qualificazioni forniti attraverso un sistema di trasferimento di crediti e di raccolta. Sia ERA-

SMUS che COMETT potrebbero diventare ottimi strumenti per l'internazionalizzazione dell'istruzione specializzata e non specializzata. In questa struttura, la maggior parte dei riquadri saranno bianchi, il che significa che rappresentano materie

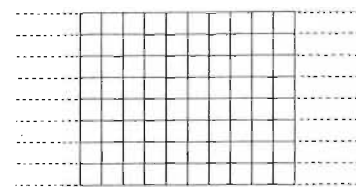


Fig. 3 - Modello modificato di istruzione «convergente»

a scelta: alcune saranno rosse, ossia obbligatorie per coloro che desiderano conseguire, ad esempio, una laurea in legge; altre saranno gialle per economia, blu per filosofia, e così via. Il numero di riquadri rossi, gialli o blu aumenterà gradualmente. Questo è approssimativamente il modello della *Open University* olandese.

L'INSEGNAMENTO NEL PRIMO ANNO

L'insegnamento nel primo anno, totalmente dedicato all'istruzione non specializzata, è un argomento difficile. Gli studenti devono avere libertà illimitata di scegliere ciò che preferiscono o una parte del *curriculum*, anche nel primo anno, deve essere obbligatoria? Dopo averci pensato a lungo non posso evitare la conclusione che una parte del primo anno, e direi anzi una gran parte, deve essere obbligatoria. Ci sono cose che tutti gli studenti devono conoscere a fondo per continuare la loro strada attraverso l'Università con qualche possibilità di successo. Le materie che devono essere obbligatorie sono oggetto di pro-

fonda riflessione. La lista seguente offre alcuni suggerimenti:

1) saper leggere e scrivere, ossia l'arte di leggere, scrivere e parlare bene e l'arte di ragionare, ad esempio come nel *trivium* dell'Università medievale;

2) la cultura matematica e scientifica di base, ossia gli elementi fondamentali di matematica, statistica e le scienze, grosso modo come nel *quadrivium* dell'Università medievale;

3) un'introduzione «esemplificativa» alla struttura delle cose, ad esempio alla metodologia delle scienze umane, delle scienze sociali, delle scienze naturali e della medicina;

4) tecnologia dell'informazione, ad esempio le tecniche di raccolta, manipolazione e utilizzo dell'informazione;

5) un'introduzione alla filosofia (della scienza);

6) la scienza nella società, o l'etica della scienza;

7) la lingua, la storia e la cultura di un Paese straniero;

8) imparare ad apprendere, non in modo settoriale ma come elemento fondamentale in tutti i tipi di corso;

9) infine, gli studenti dovrebbero acquisire il gusto della ricerca facendo essi stessi della ricerca e riportando i risultati del loro lavoro.

Questo è un esempio di ciò che si potrebbe fare nel primo anno; ci sono altre ipotesi possibili, e inventare il primo anno potrebbe diventare una sfida eccitante.

CONCLUSIONI

Desidero concludere con tre punti finali:

1) Il sistema appena descritto presuppone che gli studenti più dotati (o coloro che desiderano farlo) avranno l'opportunità di continuare i loro studi fino alla laurea; e per tutti gli studenti, ci sarà la possibilità di educazione permanente e continua, sia nelle università che altrove, ma preferibilmente nelle università.

2) A prima vista, questo sistema sembra più adatto alle scienze umane e sociali piuttosto che a medicina, ingegneria e scienze naturali. Tuttavia, sarà possibile adattare l'idea di istruzione convergente alle esigenze di queste discipline.

3) Non si è parlato degli insegnanti, ma sono spiacevolmente conscio del fatto che la domanda di Karl Mannheim: «Chi programma i programmatori?» ritorna qui in una forma nuova (o forse è differente solo la formulazione): «Chi insegnerà agli insegnanti della nuova Università?».

RACCOMANDAZIONI

A) A livello comunitario

1) Promuovere lo scambio di studenti all'interno della Comunità rimuovendo ogni ostacolo, ad esempio aumentando concretamente i fondi per ERASMUS e COMETT.

2) Promuovere l'insegnamento e l'apprendimento di tutte le lingue degli Stati membri, non solo per gli insegnanti di lingua (come prevede ad esempio il Programma LINGUA), ma per tutti coloro che hanno delle responsabilità nella costruzione dell'Europa.

3) Opporsi alla tendenza che vuole portare l'istruzione superiore

verso specializzazioni troppo rapide e troppo ristrette.

B) *Da parte delle autorità nazionali*

4) Vedere il punto 1.

5) Vedere il punto 2.

6) Ricollocare l'istruzione non specializzata nell'ambito delle istituzioni di istruzione superiore e soprattutto delle università, valutando i pregi e i difetti di un sistema di istruzione «convergente» secondo le linee proposte in questo articolo.

7) Considerare seriamente le esigenze di «liberalizzazione» delle istituzioni di istruzione superiore; e, ferma restando la loro responsabilità, lasciare loro la libertà per decidere quello che ritengono necessario in una situazione ricca di rapidi mutamenti sociali.

8) Considerare se le università non siano diventate troppo grandi per soddisfare le richieste che si fanno loro.

C) *Da parte delle singole istituzioni di istruzione superiore*

9) Favorire la discussione sui fini e sui metodi dell'istruzione superiore in generale, e sul posto che dovrebbe spettare in particolare all'istruzione superiore non specializzata.

10) Vedere il punto 6.

11) Vedere il punto 8.

12) Superare il tradizionalismo e gli atteggiamenti difensivi, lavorando con inventiva ed immaginazione.

(Fonte: «European Journal of Education», vol. 24, n. 4, 1989. Traduzione di Isabella Ceccarini).



LINGUE. ENTRA in VIGORE la NUOVA TABELLA

Tra le sorprese del prossimo anno accademico spicca l'entrata in vigore del nuovo ordinamento didattico predisposto per una facoltà dal curriculum quanto meno problematico. Basti pensare alla più appariscente delle sue anomalie: quella che prevedeva sino ad oggi una elevata soglia di variabilità nel numero degli esami prescritti tra sede e sede.

«Universitas», prendendo atto dell'importanza della riforma (così come, peraltro, della sua perfettibilità) pubblica su questo numero sia il testo integrale della nuova tabella (cfr. pagg. 74-75), per una più personale e diretta lettura, sia alcuni autorevoli commenti a margine.

Il primo dei contributi, di Ferrari Zumbini, fa il punto sulle conquiste che, malgrado tutto e tra disparate difficoltà, sono state ottenute, pur non sottacendo punti nodali e motivi di dissenso. Su quest'ultimo aspetto si soffermano, invece, con grande energia critica — ai limiti di una polemica che però si rivela tutto sommato stimolante — le analisi di Barbina e Crevatin.

Essi puntano il dito soprattutto su due limiti non superati: la questione delle aree didattiche e l'ottica esageratamente letteraria di un insegnamento che dovrebbe essere «linguistico» in senso pieno.

Un'operazione di rilievo

di Massimo Ferrari Zumbini

Università degli Studi della Tuscia (Viterbo)

A partire dall'anno accademico 1990/91, in tutti i corsi di laurea in Lingue e letterature straniere verrà adottato il nuovo ordinamento didattico pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale del 2 ottobre 1989.

È facile constatare che si tratta di un'operazione di grande rilievo. Sia perché coinvolgerà tutti i docenti delle numerose Facoltà di Lingue, di Lettere e di Magistero e le decine di migliaia di studentesse e di studenti iscritti a questo corso di laurea, con ripercu-

cussioni quindi su tutto l'assetto accademico-didattico nel campo umanistico. Sia perché costituisce il primo esempio di riforma didattica in ambito umanistico-letterario, visto che il riordinamento degli altri corsi di laurea affini delle Facoltà di Lettere e di Magistero non sembra avviato a concludersi in tempi brevi, il che aumenterà il divario tra le Facoltà scientifiche, che sono ormai riuscite in gran parte a riformarsi, e quelle umanistiche, che per ora non sembrano avere imboccato con altrettanta decisione la via del rinnovamento.

Comunque sia, l'imminente entrata in vigore della nuova tabella impone alcune riflessioni ed un primo bilancio. Intanto, è opportuno ricordare quanto lungo e complesso sia stato il percorso che ha portato alla riforma, anche per comprendere meglio il perché di alcune scelte. In estrema sintesi, il cammino è stato il seguente:

a) l'elaborazione di uno schema di riforma da parte del Consiglio Universitario Nazionale eletto nel 1983, che rappresentò una prima proposta operativa nata da un'ampia procedura di consultazione di tutti i corsi di laurea in Lingue;

b) l'istituzione di una apposita Commissione ministeriale che iniziò i lavori nel novembre 1985 e li concluse nell'ottobre 1986, presentando un articolato schema di riordinamento;

c) l'invio di questo schema a tutti i corsi di laurea, le cui osservazioni in merito sono poi state trasmesse al CUN all'inizio del 1988;

d) l'approvazione, all'unanimità, della nuova tabella da parte del CUN nel giugno 1988, nel testo modificato in base alle osservazioni fatte pervenire da tutti i corsi di laurea e dalle Conferenze permanenti dei Presidi di Lingue, di Lettere e di Magistero.

ANOMALIE RISOLTE

Se è vero che tutti i corsi di laurea hanno avvertito l'esigenza di una riforma, nel caso di Lingue vi era un aspetto particolare che da tempo attendeva una soluzione e che rendeva questo corso di laurea addirittura unico. Infatti, esso presentava quella che era una vera e propria anomalia dell'ordinamento didattico nazionale: *la stessa laurea* poteva essere conseguita dopo aver superato un numero di esami che *variava (e non di poco)* a seconda del corso di laurea (si andava da sedici sino a venti esami orali e da quattro fino a otto esami scritti).

Erano cioè in vigore *ben tre tabelle nazionali* (IX, XIII bis e XVI) che però portavano allo *stesso diploma di laurea* in Lingue e letterature straniere, che a sua volta poteva essere conseguito presso ben 5 Facoltà:

- Lingue e letterature straniere;
- Lingue e letterature straniere moderne;
- Lettere;
- Magistero;
- Economia e Commercio (quest'ultima ipotesi, che riguardava solo Verona, è nel frattempo caduta a seguito della istituzione di una Facoltà autonoma di Lingue).

Il tutto costituiva un esempio particolarmente appariscente di come l'ingegneria accademica riesca a

competere con quella genetica nella creazione di ibridi, e si era giunti a creare un mosaico tabellare che non aveva alcuna giustificazione scientifico-didattica. Ma c'è di più: esso era certamente in contrasto con quanto previsto dalla legge 910 sui piani di studio, che prescrive almeno il numero globale degli esami da sostenere ai fini della laurea.

Ora invece si avrà *una tabella unica, sostitutiva di tutte e tre* le tabelle attualmente in vigore, con un numero fisso ed uguale per tutti di esami: diciannove, cioè un numero intermedio tra il minimo ed il massimo dei vecchi corsi di laurea. Non solo *non* sono aumentati gli anni di corso, ma d'ora in poi gli studenti iscritti ad un corso di laurea in Lingue all'interno di una qualsiasi Facoltà di Lettere, avranno un esame *in meno* da sostenere.

Tra l'altro, è davvero sorprendente che questa disparità nel numero degli esami non abbia mai provocato lamentele da parte degli studenti. Eppure sarebbe stata una protesta giustificata, anche sotto il profilo giuridico: non si vede perché ci si può laureare in Ingegneria o Giurisprudenza sostenendo un numero eguale di esami qualunque sia la sede universitaria, mentre si costringeva lo studente che si iscriveva a Lingue in una Facoltà di Lettere a sostenere ben quattro esami in più di quanti ne dovesse sostenere lo studente iscritto ad una qualsiasi Facoltà di Lingue, pur conseguendo ambedue lo stesso diploma di laurea in Lingue e letterature straniere.

PUNTI DI DISSENSO

La nuova tabella riprende, nella sostanza ed in gran parte dell'impianto di base, lo schema predisposto dalla Commissione ministeriale, sebbene siano poi state apportate alcune modifiche, anche di rilievo. Infatti dalla consultazione di tutti i corsi di laurea erano emersi alcuni punti di dissenso, anche se all'interno di un larghissimo consenso globale. In particolare, avevano suscitato perplessità i seguenti punti:

- l'istituzione di esami autonomi di lingua, da affidare cioè ai docenti di lingua (e non solo di lingua e letteratura);
- lo sbarramento tra primo e secondo biennio;
- le modalità delle prove scritte di lingua.

Il CUN ha tenuto conto di tutti e tre questi rilievi, per cui il testo definitivo pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale da un lato rinvia alle singole sedi le decisioni riguardanti le prove scritte e l'eventuale istituzione di uno sbarramento, dall'altro non prevede più la scissione formale tra esami di lingua ed esami di letteratura, ma rende ufficiale l'obbligo che ogni esa-

me di lingua e letteratura prevedeva una prova scritta ed orale di lingua, consentendo quindi l'attribuzione di un voto ufficiale ed autonomo.

La questione della scissione tra lingua e letteratura è un punto cruciale, per il quale occorre prendere atto che, pur essendo visto favorevolmente da alcune sedi, esso non raccoglie (ancora?) quel consenso che è indispensabile per una introduzione generalizzata. Del resto, il numero ancora esiguo dei docenti di sola lingua ne renderebbe problematica l'attuazione, assieme all'opposizione di non pochi docenti di lingua e letteratura che richiamano con forza l'attenzione sull'unitarietà scientifica — ed anche giuridica, data la denominazione delle cattedre — della disciplina di cui sono titolari. D'altra parte, nulla impedisce che in quelle sedi ove vi sia il consenso di tutte le parti, i Consigli di corso di laurea, richiamandosi alla sperimentazione didattica prevista dal DPR 382, introducano forme separate di accertamento della preparazione linguistica.

UNA MAGGIORE AUTONOMIA

Questo riconoscimento dell'autonomia dei singoli corsi di laurea è un principio che ispira tutta la tabella e che infatti trova applicazione anche in altri settori. Questo si avverte soprattutto nella scelta delle singole discipline inserite nel *curriculum* degli studenti. Solo in alcuni casi, infatti, la tabella indica esplicitamente una singola disciplina: questo vale per la lingua e letteratura quadriennale, per quella triennale, per la filologia afferente e per la letteratura italiana del primo biennio. Una scelta necessaria, dato che altrimenti — sostituendo ad esempio «l'anglistica» alla «lingua e letteratura inglese» — si potrebbe teoricamente arrivare all'assurdo di un laureato in inglese che, organizzando un impervio slalom tra le discipline anglistiche, riesca a non sostenere alcun esame di «lingua e letteratura inglese». In tutti gli altri casi, invece, si delega alle singole sedi il compito di includere le discipline attivate in aree didattiche, in modo che lo studente possa poi scegliere una o più discipline all'interno delle varie aree.

Questa volontaria ed esplicita rinuncia a regolamentare tutto dal centro consente di raggiungere diversi obiettivi, tra cui soprattutto:

- una maggiore facilità di orientamento da parte dello studente, non di rado frastornato, almeno nella fase iniziale, dalla quantità e varietà delle titolature disciplinari;
- la possibilità di inserire eventualmente nel *curriculum* anche discipline attivate solo in alcune sedi (dagli «studi sardi» alla «storia del Trentino» alla «geografia dell'America anglosassone», e così via).

Infine, anche un altro problema, che in passato (ed anche all'interno della Commissione ministeriale) aveva suscitato ampi dibattiti, è lasciato alla libera scelta delle sedi: l'organizzazione semestrale o annuale dei corsi. Il modello proposto è infatti compatibile con ambedue i tipi di organizzazione didattica, anche se la scelta dei semestri presenta maggiori vantaggi (ed è infatti ormai di larghissima applicazione).

Anche altri aspetti del riordinamento meritano una certa attenzione. In particolare questo vale per quelle articolazioni interne del corso di laurea che, pur essendo tutt'altro che rivoluzionarie, rappresentano una innovazione intesa a migliorare la corrispondenza tra il *curriculum* didattico e le specifiche esigenze degli studenti, a seconda della loro preparazione e delle loro aspirazioni. È infatti prevista una divisione di tipo generale, tra un primo biennio comune ed un biennio di specializzazione, cui si accompagna poi una articolazione del secondo biennio in *tre indirizzi*: filologico-letterario, linguistico-glottodidattico e storico-culturale. Le caratteristiche di questi indirizzi non sono rivoluzionarie, nel senso che esse riprendono, nella sostanza, dei modelli già attuati in diverse sedi, il che del resto sta a dimostrare che è la stessa pratica didattica a proporre una articolazione di questo tipo. Nel *primo* indirizzo prevale quindi l'attenzione per lo specifico letterario, nel *secondo* quella per la didattica delle lingue, nel *terzo* il taglio metodologico più ampio deriva dall'intento di avvicinarsi alle civiltà straniere con una prospettiva che non sia esclusivamente letteraria. Questa flessibilità consente quindi una conciliazione tra le esigenze poste dallo studio plurienale delle letterature straniere — discipline che continuano a formare il nucleo centrale ed essenziale del percorso didattico — e quelle che derivano dal pieno riconoscimento del valore formativo (e non ancillare) delle discipline storico-culturali.

UNA POSITIVA FLESSIBILITÀ

In conclusione, gli aspetti essenziali sin qui evidenziati consentono già di formulare un primo giudizio complessivo.

Ai sostenitori delle diverse tesi che si sono confrontate nel corso di tanti dibattiti e di tanti anni, alcuni punti appariranno come nodi non risolti. Penso soprattutto al problema dell'insegnamento delle lingue straniere sganciato da quello delle letterature. Ma proprio chi ha passato diversi mesi nello studio delle tante osservazioni e proposte avanzate da tutti i corsi di laurea in Lingue delle università italiane, ha dovuto constatare che questa ipotesi non dispone dell'indispensabile consenso.

D'altra parte, va sottolineato che questa riforma, proprio in quanto flessibile e adattabile alle diverse situazioni e tradizioni locali, non presenta controindicazioni di rilievo. Pur avendo ottenuto lo scopo di avere unificato le tre tabelle preesistenti, non comporta quelle difficoltà, forse inevitabili, ma certo assai impegnative e preoccupanti, che hanno accompagnato altri riordinamenti didattici: non impone un «monte ore prefissato», non vi è l'obbligo di istituire i cosiddetti «esami integrati» (di ancor più ardua attuazione in campo umanistico), non esclude alcun insegnamento già esistente dalle possibilità di scelta dello studente, ed in particolare *non prevede in alcun caso cambi di titolarità* da parte dei docenti, come invece sta avvenendo sempre più spesso in altri corsi di laurea riformati. Proprio per questo si è voluto far risultare chiaramente ed anzi, *testualmente*, nel DPR che le «aree didattiche» non solo vengono costituite dai singoli corsi di laurea (e non prefissate all'origine, nel tentativo di vincolare le scelte delle singole sedi), ma anche che esse vengono istituite *«al fine esclusivo di orientare le scelte didattiche degli studenti»*. Si risponde egualmente all'esigenza di maggiore flessibilità disciplinare, ma senza ricorrere alla cosiddetta «titolarità allargata», che è la versione edulcorata dell'abolizione della titolarità vera e propria. In questo modo si raggruppano non i docenti, ma le discipline, in quanto inserite in aree didattiche omogenee tra cui lo studente sceglie quale corso seguire, il che riduce la confusione, spesso solo nominalistica, delle famigerate «10.000 discipline» e consente *l'incontro diretto* tra domanda e offerta didattica.

GLI INEVITABILI INTERROGATIVI

Chi ha seguito l'intero percorso della riforma, dap-

prima come partecipante alle riunioni informali del cosiddetto «Coordinamento Nazionale Interlingue» degli anni '70, poi come membro della Commissione ministeriale ed infine come componente del CUN che ha varato il riordinamento, può forse subire la tentazione di vedere soprattutto quel che è stato fatto e trascurare, invece, i problemi non risolti e le aspettative che si sono rivelate non realizzabili. E d'altra parte, vi sono dei problemi che troveranno soluzione solo in altri ambiti: penso all'insegnamento globale delle lingue straniere nella scuola, legato ovviamente alla riforma della scuola secondaria superiore, ovvero alla attivazione di diplomi di primo grado per interpreti e traduttori.

Ma due certezze appaiono difficilmente contestabili: da un lato, proprio questa esperienza fa toccare con mano le difficoltà legate ad una operazione di così larga portata, che è un vero e proprio «assemblaggio» disciplinare a livello nazionale, destinato inevitabilmente a suscitare attese, ma anche interrogativi (talvolta legati ad una concezione tolemaica della didattica, per cui il giudizio è subordinato alla collocazione della propria disciplina, ritenuta «particolarmente formativa», all'interno del nuovo curriculum didattico). Dall'altro, le caratteristiche modulari e flessibili di questo nuovo ordinamento didattico, lo collocano a pieno titolo al centro del versante umanistico di quella via maestra su cui si è ormai avviata l'intera università italiana: l'autonomia, la diversificazione dell'offerta didattica ed una rinnovata e più concreta attenzione per le esigenze degli studenti.

Un'offerta didattica più adeguata ai tempi, che certo non può più essere quella ancora legata, in sostanza, al fatidico Regio Decreto del 30 settembre 1938, costituisce una necessità vitale per gli studenti e per tutta la comunità accademica.

Perplexità sul nuovo ordinamento

di Guido Barbina

Preside della Facoltà di Lingue e Letterature straniere di Udine

Col prossimo anno accademico i 29 corsi di laurea in lingue straniere, oggi distribuiti con nomi diversi in quattro tipi di Facoltà (erano cin-

que fino a qualche mese fa, ma da poco il corso di laurea in Lingue della Facoltà di Economia e Commercio di Verona è diventato facoltà autonoma) do-

vranno adottare il nuovo e unico ordinamento didattico, in sostituzione delle tabelle IX, XIII bis e XVI oggi in vigore.

Che questa unificazione sia buona cosa non v'è dubbio, anche perché le tabelle attuali erano molto diverse una dall'altra, perfino nel numero degli esami, variante da 16 a 20; e soprattutto per questo fatto il nuovo ordinamento didattico è stato approvato senza molte critiche dalla maggioranza dei Consigli di Facoltà e dalla Conferenza dei Presidi.

Ma, a parte l'unificazione delle tabelle, il nuovo ordinamento ha un'altra novità, perché introduce tre indirizzi per il secondo biennio e crea un sistema di scelta semivincolato degli insegnamenti, in quanto le scelte possono avvenire solamente all'interno di ben definite aree didattiche, che sono così una sorta di scatole entro le quali lo studente deve pescare uno o più insegnamenti.

Sembra che questo ordinamento abbia suscitato, nelle varie sedi in cui venne discusso, notevoli entusiasmi e assai poche critiche (e chi scrive era anche allora fra i critici): oggi però esso deve essere applicato concretamente e non solo discusso teoricamente, ed ho l'impressione che la schiera dei critici, tardivi purtroppo, sia in aumento.

LA QUESTIONE DELLE «AREE»

I motivi di perplessità non sono pochi, e il primo è quello relativo all'indirizzo più importante, e cioè a quello filologico-letterario, dove lo studente deve scegliere due insegnamenti dalla «scatola», scusate, dall'area didattica della lingua quadriennale. Così, se ha scelto come quadriennale la lingua tedesca, deve essere sicuro di poter trovare inseriti in quella precisa area didattica anche due altri insegnamenti, oltre alla lingua e letteratura tedesca, attinenti alla lingua tedesca (per esempio: Storia della letteratura tedesca e Letteratura tedesca medievale); e tutto ciò può essere praticabile in alcuni corsi di laurea e per certe lingue, ma a me sembra difficile che facoltà di Lingue dove si insegnano molte lingue (a Udine attualmente se ne insegnano undici) possano disporre di almeno tre insegnamenti per ciascuna lingua (a Udine ne occorrerebbero 33 in tutto), più quelli necessari per le altre aree, per poter attivare questo indirizzo (tenendo conto anche che nuove cattedre di prima o di seconda fascia difficilmente arriveranno in tempi brevi). E allora cosa devono fare le facoltà: attivare solamente il secondo e il terzo indirizzo o fare finta che Storia dell'Europa medievale sia insegnamento appartenente all'area didattica della lingua tedesca?

E ancora: se uno studente sceglie come quadrien-

nale e come triennale due lingue slave, dovrebbe seguire l'insegnamento di Filologia slava per la lingua quadriennale e ancora di Filologia slava (cioè lo stesso) per la triennale. O può fare un esame in meno, o deve iterare lo stesso esame?

La stessa indicazione delle aree didattiche appare piuttosto strana. Ogni lingua infatti deve corrispondere a un'area didattica: ma per lingue assai affini (sloveno e serbo-croato) si può fare un'area unica, con grandi vantaggi operativi? Sembra di no, per cui la Facoltà di Lingue di Udine dovrebbe avere 11 aree didattiche per le lingue più 13 aree per il resto, per un totale di 24 aree didattiche!

E che dire della scelta delle altre aree? La storia possiede ben due aree (scienze storiche e scienze storico-culturali), e lo studente nel primo biennio è obbligato a scegliere un insegnamento nell'area delle scienze storiche: e se in quest'area vi sono — come dovrebbero essere — tutti gli insegnamenti di storia (come Storia moderna e contemporanea e Storia del Friuli) potrà laurearsi avendo scelto solo Storia del Friuli? E cosa si dovrebbe mettere nell'area delle scienze storico-culturali? Storia del giornalismo appartiene alla prima o alla seconda area? La cosa migliore sarà quella di collocare tutti gli insegnamenti storici in tutte due le aree storiche (e ciò è consentito dal nuovo ordinamento), ma allora perché farne due?

INCONGRUITÀ E CARENZE

E ancora: cosa significa «a scelta guidata»? Guidata da chi? Dal singolo docente, dal Consiglio di Facoltà, dall'ispirazione del momento?

E sempre a proposito di storia, perché il terzo indirizzo si chiama storico-culturale? È evidente a tutti che oggi il laureato in Lingue è sempre meno destinato all'insegnamento e sempre più utilizzato per gestire le relazioni di ogni specie che si stanno moltiplicando a livello internazionale. Un indirizzo utile a questo tipo di lavoro dovrebbe sacrificare parte delle conoscenze filologiche, ignorare quelle didattiche e curare le conoscenze di quegli aspetti della cultura, del diritto, dell'organizzazione economica e sociale, del territorio, che caratterizzano l'area della quale si studia la lingua. Così non avviene, perché in realtà lo studente potrebbe laurearsi in questo indirizzo seguendo insegnamenti, oltre a quelli prettamente linguistici, come storia dell'arte (non dell'arte del paese di cui studia la lingua), italiano, filosofia morale. La geografia, per esempio, è una semplice opzione alla pari di molti altri insegnamenti, per cui in questo indirizzo — che è stato presentato come quello adatto a chi

non sceglie né un indirizzo puramente filologico né uno tipicamente didattico — potranno laurearsi persone che non avranno la più pallida idea delle caratteristiche essenziali dell'organizzazione territoriale e del modello di economia del paese di cui parlano la lingua.

Nel suo insieme, ad un esame ormai non più condizionato dagli entusiasmi che tutte le novità riescono a suscitare, il nuovo ordinamento del corso di lau-

rea in lingue e letterature straniere (europcc) appare in tutte le sue carenze e non sembra proprio lo strumento adatto a fare uscire l'Italia da una posizione di retroguardia per gli insegnamenti linguistici rispetto agli altri paesi europei; mentre l'appuntamento del 1° gennaio 1993 e le nuove condizioni che si stanno creando nei rapporti fra Europa Occidentale ed Europa Orientale richiederebbero ben altri ammodernamenti.

La lingua ancella della letteratura

di Franco Crevatin

*Direttore della Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori
dell'Università degli Studi di Trieste*

Non vivo quotidianamente i problemi di una Facoltà di Lingue e professionalmente le lingue che mi interessano o sono morte da molto tempo (giudico il gotico straziantemente moderno) o sono di un esotismo inutile, persino per quei viaggi turistico-avventurosi sognati in genere da persone afflitte da nostalgie per mondi perduti: ragioni, come si vede, stringenti, che avrebbero sconsigliato un mio intervento in questa sede e su questo tema. A tutela della mia onorabilità preciso che, appunto, lo avevo sconsigliato. Sopita la coscienza, mi limiterò solo ad alcune considerazioni generali: esse riguardano 1) l'insegnamento delle lingue straniere in Italia e 2) le sue finalità. L'estrema ovvietà degli argomenti non deve far velo alla dimensione concreta dei problemi soggiacenti, e mi pare che il dato assodato dal quale partire è che in Italia l'insegnamento delle lingue straniere non ha tradizioni e carattere di autonomia professionale, in quanto la lingua è stata vista semplicemente come strumento per accedere alla letteratura. Sino a non troppo tempo fa, la maggioranza schiacciante degli insegnamenti universitari dell'area in questione si titolavano «Lingua e Letteratura della lingua Bongo-Bongo», ammettendo come ovvio che il docente si sarebbe riservato l'insegnamento della letteratura, mentre la lingua sarebbe stata insegnata da uno o più lettori. Lasciamo da parte, per ora, la legittimità culturale dei presupposti e guardiamo agli effetti che questa prassi ha avuto. Il primo è quello di aver creato una categoria surrettizia ed ambigua

di docenti, i 'lettori' appunto, i cui compiti didattici eccedono paurosamente le responsabilità (e quindi lo stipendio) e la posizione amministrativa della categoria così com'era stata prevista dal legislatore: il lettore formalmente non potrebbe tenere un corso annuale — e di fatto lo fa; dovrebbe avere un'autonomia didattica limitata a particolari e specifici problemi, mentre invece deve farsi carico dei fondamenti stessi della didassi. Come si vede, ritengo che molte delle proteste e delle richieste dei lettori — eccezion fatta per quella della loro stabilizzazione *ope legis*, che mi pare largamente fuori misura — che periodicamente affliggono l'università italiana, siano largamente motivate. Ma questa prassi ha altresì portato inconsapevolmente a guardare all'insegnamento della lingua come a qualcosa di scientificamente poco qualificante, come ad una tecnica che può essere riscattata solo dalla dignità dei suoi fini. È da poco che nella norma concorsuale sono entrate titolature come «Lingua Bongo-Bongo», e ciò mi pare dovuto non tanto all'avvedutezza di singole facoltà umanistiche o di consessi preposti alla redazione o approvazione di statuti accademici, ma alla pressione di facoltà con interessi non letterari, come Economia o Scienze politiche. Il panorama è dunque in movimento, ma non si può dire che oggi ci siano ampie ragioni di ottimismo, almeno finché i docenti di lingua non saranno sicura *magna pars* nella gestione dei concorsi delle proprie discipline: oggi, infatti, i letterati conservano anche in questo settore un ampio potere decisionale.

Non vorrei sembrare maligno oltre il lecito o riduttivo nei confronti dei colleghi letterati, ma è certo che essi hanno pensato le facoltà di Lingue sulla propria misura scientifica: è ben vero che, tra le altre cose, la lingua è una tecnica, ma è palese che privilegiare uno dei fini della tecnica stessa (la letteratura o la storia culturale), per quanto nobile esso sia, rischia di essere riduttivo e pericoloso. Nella nostra tradizione culturale la letteratura è una tipica comunicazione *in absentia*, priva cioè di un interlocutore interattivo, che privilegia pressoché esclusivamente la competenza del testo scritto, mentre la lingua per sua natura è un fenomeno orale: se è vero che per poter comunicare bisogna condividere un codice, è altrettanto vero che è necessario sapere cosa dire e come dirlo, ossia rispettando le norme della cultura altrà. In altre parole, c'è il rischio che il privilegio accordato al testo letterario coincida con una disattenzione teorica e pratica per tutta una serie di atti pragmalinguistici. A mio avviso, ciò è esattamente quanto avviene oggi (con tutte le eccezioni che riconosco volentieri) e si traduce nella piatta (e falsa nelle premesse) affermazione «i laureati in lingue non conoscono le lingue straniere»: non è che non le conoscano, quanto che ne conoscono perlopiù aspetti poco utili per l'interazione linguistica; insomma, come se un turista italiano entrasse in una birreria tedesca ed, ordinando una secchiata di birra, dicesse con tono di giustificazione «mich dürstet».

E LA CARENZA «GLOTTODIDATTICA» PERMANE ...

Orbene: a me pare che lo statuto riformato delle facoltà di Lingue miri specificamente, e con abbondanza di strumenti, alla formazione letteraria e non lasci che uno spazio ambiguo ed incerto alle altre competenze. (Con un'abbondanza che è quasi sovrabbondanza, per cui mi attendo che le facoltà avranno qualche difficoltà a coprire tutte le discipline curricularmente fondamentali). Se non capisco male, il *curriculum* prevede uno sbocco occupazionale che ha nell'insegnamento il suo referente più chiaro; certo, si potrebbero immaginare altre tipologie professionali, ma il fervore immaginifico mal si concilia con i bisogni di società tecnologicamente avanzate, quindi con il pane quotidiano. Se l'aspetto «mediologico» (semiologia, sociologia della comunicazione, etc.), diciamo, fosse ben articolato localmente si potrebbe pensare ad altre possibilità, ma è poco proficuo ragionare su eventualità.

Certo è che si capisce male come chi non è stato formato per controllare ed analizzare molti atti linguistici pertinenti all'oralità possa venire incontro, a livello scolastico, al diffuso ed imperioso bisogno di conoscenze linguistiche che pervade tutta la nostra società, e che sarà viepiù crescente nell'accelerazione storica contemporanea. Sia detto che molti privati hanno fiutato l'affare ed offrono da anni strutture, istituzioni, carabattole varie, basate su un bisogno che evidentemente lo Stato ha finora ben poco soddisfatto; i licei linguistici insegnano: strutture perlopiù private e, molto raramente comunali, forniscono un titolo di studio di scuola secondaria «parificato». Miracolo! perché nessuno — tranne la Sibilla e la Pizia — è in grado di capire con che cosa sia parificato.

Si potrebbe obiettare che il previsto indirizzo glottodidattico dovrebbe far fronte a parte delle critiche sopra esposte, ma anche in questo caso non pare lecito essere troppo ottimisti: primo, perché resta centrale il problema dell'insegnamento della lingua, che la glottodidattica non può sussumere; secondo, perché, almeno sinora, in generale le istituzioni interessate (facoltà, centri linguistici, ministeri) hanno mostrato lodevole insensibilità a queste dimensioni. Basterebbe ricordare il buffo destino dell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera, gestito sostanzialmente dal Ministero per gli Affari Esteri perché, ovviamente, si insegna perlopiù negli Istituti di Cultura afferenti alla singola sede diplomatica.

C'è il rischio che scappi dalla penna un'acidula malignità, ossia che spesso i *curricula* universitari vengono pensati in funzione della preparazione alla ricerca e non del concreto mercato del lavoro. Forse esagero, ma nel caso specifico riterrei che se le facoltà di Lingue conserveranno il loro profilo eminentemente letterario, difficilmente potranno individuare agili e credibili diplomi di primo livello, quegli strumenti cioè che larga parte delle università straniere usa con buon successo.

Un'ultima, cursoria, osservazione: ormai è prudente prendere atto che il mondo del lavoro non si accontenta più di due lingue straniere (ammeneché non siano davvero di competenza attiva), bensì di tre, una delle quali possibilmente di minor diffusione areale.

E concludo, affermando solennemente (e non sarò creduto) che non ho alcuna antipatia congenita nei confronti di letterati e critici o del loro lavoro, ma che ritengo depauperante e pericolosa l'ipotesi di una tematica.



L'UNIVERSITÀ IN CIFRE

«SAPIENZA» SMISURATA

189, 340 p.

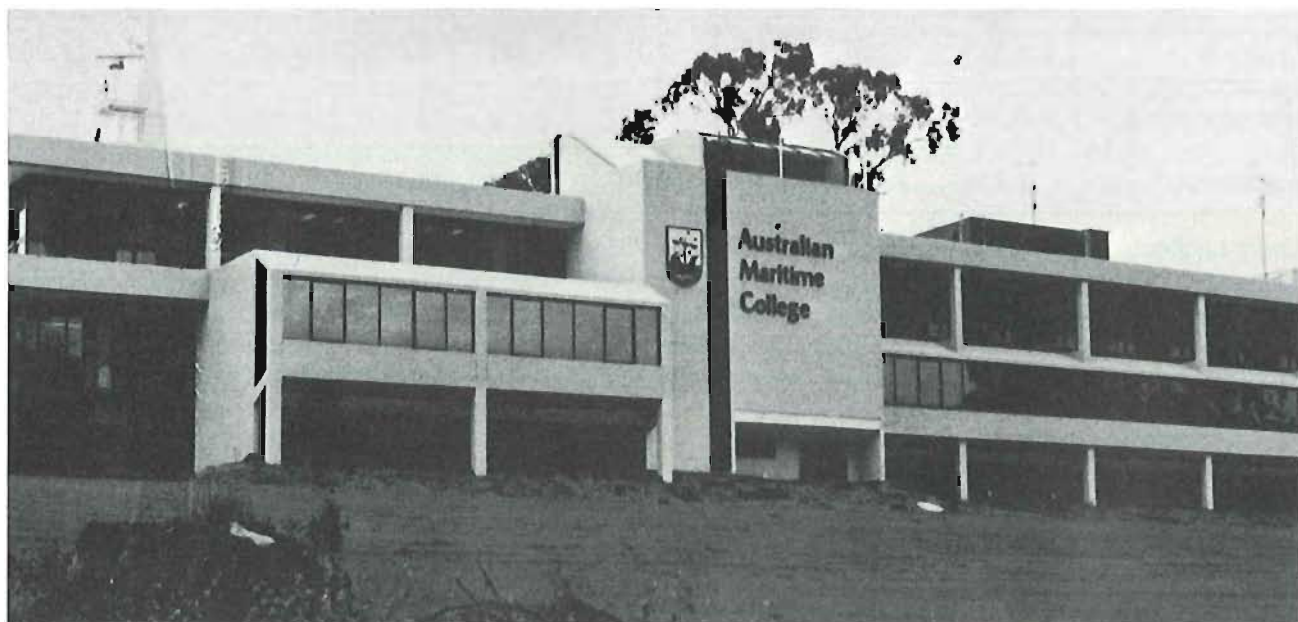
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI ROMA «LA SAPIENZA»

Popolazione studentesca per Anni accademici (valori assoluti)

Facoltà	A.A. 1972/73			A.A. 1977/78			A.A. 1988/89		
	in corso	F.C.	totale	in corso	F.C.	totale	in corso	F.C.	totale
Architettura	6.849	1.120	7.969	8.952	3.290	12.242	7.754	5.481	13.235
Economia e Commercio	4.486	2.440	6.926	8.109	2.337	10.446	16.056	7.825	23.881
Farmacia	1.343	266	1.609	2.159	827	2.986	1.677	1.283	2.960
Giurisprudenza	9.799	2.590	12.389	14.542	5.735	20.277	19.830	12.657	32.487
Ingegneria	8.834	2.649	11.483	8.907	3.804	12.711	10.048	5.598	15.646
Lettere e Filosofia	10.140	2.258	12.398	10.051	5.086	15.137	12.438	8.906	21.344
Magistero	13.763	2.184	15.947	17.484	6.566	24.050	14.027	8.653	22.680
Medicina	13.229	1.135	14.364	18.865	3.712	22.577	7.358	6.254	13.612
Scienze MFN	8.031	2.130	10.161	9.339	3.868	13.207	8.429	5.114	13.543
Scienze politiche	5.023	1.127	6.150	4.644	2.382	7.026	7.612	3.279	10.891
Scienze statistiche	1.168	691	1.859	1.387	577	1.964	1.948	1.095	3.043
Totali	82.665	18.590	101.255	104.439	38.184	142.623	107.177	66.145	173.322

Evoluzione della popolazione studentesca (numeri indice: A.A. 1972/73 anno-base = 100)

Facoltà	A.A. 1972/73			A.A. 1977/78			A.A. 1988/89		
	in corso	F.C.	totale	in corso	F.C.	totale	in corso	F.C.	totale
Architettura	100	100	100	130,7	293,7	153,6	113,2	489,3	166,0
Economia e Commercio	100	100	100	180,7	95,7	150,8	357,9	320,6	344,8
Farmacia	100	100	100	160,7	310,9	185,5	124,8	482,3	183,9
Giurisprudenza	100	100	100	148,4	221,4	163,6	202,3	488,6	262,2
Ingegneria	100	100	100	100,8	143,6	110,6	113,7	211,3	136,0
Lettere e Filosofia	100	100	100	99,1	225,2	122,0	122,6	394,4	172,1
Magistero	100	100	100	127,0	300,6	150,8	101,9	396,1	142,2
Medicina	100	100	100	142,6	327,0	157,1	55,6	551,0	94,7
Scienze MFN	100	100	100	116,2	181,5	129,9	104,9	240,0	133,2
Scienze politiche	100	100	100	92,4	211,3	114,2	151,5	290,9	177,0
Scienze statistiche	100	100	100	118,7	83,5	105,6	166,7	158,4	163,6
Totali	100	100	100	126,3	205,4	140,8	129,6	355,8	171,1



L'ingresso dell'Australian Maritime College

Evoluzione delle immatricolazioni per Facoltà (numeri indice; A.A. 1972/73 anno-base = 100)

Facoltà	A.A. 1972/73	A.A. 1977/78	A.A. 1988/89
Architettura	100	89,9	90,5
Economia e Commercio	100	189,9	280,1
Farmacia	100	125,6	114,8
Giurisprudenza	100	116,7	172,5
Ingegneria	100	84,8	96,5
Lettere e Filosofia	100	108,8	138,8
Magistero	100	106,3	94,5
Medicina	100	86,7	38,9
Scienze MFN	100	97,5	93,2
Scienze politiche	100	78,9	148,1
Scienze statistiche	100	107,9	167,6
Totale	100	104,7	119,1



Percentuale degli studenti fuori corso sul totale degli iscritti per Facoltà (A.A. 1988/89)

Facoltà	A.A. 1988/89
Architettura	41,4
Economia e Commercio	32,7
Farmacia	43,3
Giurisprudenza	38,9
Ingegneria	35,8
Lettere	41,7
Magistero	37,9
Medicina	45,9
Scienze MFN	37,7
Scienze politiche	30,1
Scienze statistiche	35,9

a cura di
Maria Luisa Marino



Il 21 aprile si è tenuta l'Assemblea dei soci della Banca Popolare di Verona, che ha approvato la Relazione del Consiglio di amministrazione e il Bilancio dell'

ESERCIZIO 1989

I mezzi amministrati si sono evidenziati in **7.143** miliardi, di cui **4.749** rappresentano la raccolta dai clienti aumentata del 25,34% rispetto all'anno precedente.

Gli impieghi diretti sull'economia hanno raggiunto **3.809** miliardi, con un aumento di **898** miliardi (+ 30,87 per cento); quelli a medio termine, posti in essere con il tramite degli Istituti di categoria delle Banche Popolari, ammontano a **527** miliardi (+ 46,80%). Le risorse finanziarie impiegate dalla Banca direttamente o indirettamente nell'economia hanno quindi superato **4.336** miliardi (+ 32,60%); i crediti di firma **542** miliardi (+ 60,82%).

Il portafoglio titoli di proprietà ammonta a **1.198** miliardi.

La consistenza del patrimonio: capitale sociale, riserve e fondi assimilati ammonta a **1.236** miliardi (+ 27,74%).

Il bilancio infine ha fatto risultare un utile da ripartire di L. **52.442.772.123** e il dividendo è stato deliberato nella misura di L. **1.700** per azione di nominali L. 500 con godimento 1-1-1989.

Consiglio di amministrazione: *Presidente:* Giorgio Zanotto; *Vice Presidenti:* Aldo Marchi e Francesco Pasti; *Consiglieri:* Alberto Bauli, Giovanni Pietro Biasi, Giuseppe Danda, Ugo Della Bella, Enzo Erminero, Giuseppe Fedrigoni, Mario Fertonani, Giacomo Galtarossa, Leonardo Gemma Brenzoni, Giuseppe Nicolò, Ferdinando Peloso, Pietro Perissinotto, Luigi Andrea Poggi, Antonio Polin, Carlo Rizzardi.

Collegio sindacale: *Presidente:* Luigi Valotto; *Sindaci effettivi:* Giovanni Benciolini, Giorgio Maria Cambié, Giuseppe Randi, Giovanni Tantini; *Sindaci supplenti:* Stefano Dorio, Giuseppe Parolini.

Collegio dei probiviri: *Effettivi:* Leopoldo Conforti, Renato Gozzi, Carlo Vanzetti; *Supplenti:* Marco Cicogna, Sergio Mancini.

Direttore Generale: Federico Pepe. **Vice Direttore Generale:** Elío Bragantini.



DI TUTTO un PO'

a cura di Giancarlo Diluvio

Occorrono 1.000 miliardi per sistemare definitivamente l'Università di Bologna, ovvero per portare la disponibilità di spazi dai circa 365 mila metri quadrati attuali ai 670 mila necessari per ospitare una popolazione studentesca che dovrebbe oscillare nel prossimo decennio tra i 75 e gli 85 mila iscritti, più 7-8 mila fra docenti e personale non docente. L'obiettivo è di elevare gli spazi pro-capite da 4,7 a 7-8 metri quadrati.

Sulla carta i costi dell'operazione oscillano intorno ai 50 miliardi all'anno (ai costi attuali) per 12 anni solo in nuove strutture universitarie, ai quali vanno aggiunti gli arredi, la manutenzione, le opere a carico dell'amministrazione comunale.

I 1.000 miliardi, dunque, sono la stima più realistica del costo finale del Piano programma 1990-2000, presentato il 10 febbraio scorso dal rettore dell'Ateneo bolognese, Fabio Alberto Roversi Monaco, e curato da un *pool* di esperti guidati dal professor Giorgio Praderio.

* * *

Sul movimento studentesco si è pronunciato in modo abbastanza fa-

vorevole anche il quotidiano della Santa Sede, l'«Osservatore Romano».

I giovani che studiano — si legge nella rubrica *Acta diurna* del 17 febbraio — «sono la classe dirigente del futuro e hanno diritto a essere presi sul serio». Alla base delle occupazioni c'è l'aspirazione a studiare meglio e a prepararsi meglio alla vita. Illogico, quindi, non ascoltare le loro richieste: «Soddisfare per quanto è possibile queste aspirazioni è un compito di cui Stato e società devono farsi carico, non per benevolenza concessione, ma per dovere».

Naturalmente, bisogna distinguere. Le occupazioni, oltrepassando la misura, potrebbero «risolversi in danno proprio per coloro che dovrebbero essere tutelati». Né si possono ignorare l'intolleranza, la demagogia, e la strumentalizzazione.

In conclusione, comunque, gli studenti hanno non poche ragioni a protestare, secondo l'«Osservatore», che ricorda «l'ostinata resistenza di certe 'baronie', la presenza 'turistica' di qualche docente, che fa dell'insegnamento un momento marginale della sua attività e la latitanza di fronte alle esigenze dei giovani».

* * *

La strada per l'accesso alla professione giornalistica sarà in un prossimo futuro quella di corsi post-universitari della durata di due anni, di un tirocinio presso alcune testate e quindi dell'esame di Stato. La prima esperienza italiana di questa riforma professionale partirà dalla libera Università di Urbino forse sin dalla prossima estate.

La convenzione formale dell'iniziativa è stata firmata il 24 febbraio dal Consiglio nazionale dell'Ordine dei Giornalisti e dall'Ateneo feltresco, dopo la presentazione del progetto per i finanziamenti che avverranno attraverso il Fondo sociale europeo per la formazione professionale e che coinvolge la Regione. Dal punto di vista metodologico la Scuola si articolerà su 3 aree di competenza: tecnico-professionale, culturale, giuridica.

* * *

Intervistato il 3 marzo da «Il Popolo», Gian Tommaso Scarascia Mugnozza, presidente della Conferenza dei Rettori e rettore della Tuscia di Viterbo ha espresso le sue opinioni sul movimento universitario e sulle sue cause.

Gli studenti, secondo Scarascia Mugnozza «hanno preso coscienza della sostanza interna, dell'essere componente indifferibile di tale dinamica. Si sono voluti sentire pienamente membri di quella comunità di docenti e di studenti che è l'università. Ed hanno rivendicato un diritto primario che spetta loro, che consiste nel voler pensare insieme ai loro docenti, per trovare risposte al malessere profondo, al disagio esistenziale emergenti da una società dura, materialisticamente soddisfacente ma angosciosamente competitiva, per trovare chiarezza e certezza di valori, per diventare, acquisendo conoscenza, capacità di analisi critica e flessibilità di giudizio, cittadini coscienti anche nei doveri

verso la società ... Tuttavia non posso non recriminare le forme illegittime con cui, con un crescendo preoccupante, che porta anche i segni della strumentalizzazione politica, si sono andate configurando le manifestazioni».

Del ddl sulla riforma universitaria il rettore ha sottolineato il concetto di autonomia, sinonimo di autogoverno e autodeterminazione, caratteristiche inscindibili dall'autocontrollo e dalla responsabilizzazione indispensabili per riportare il sistema universitario italiano sul cammino europeo e nel confronto internazionale. A proposito, invece, della legge sugli ordinamenti didattici e sulla diversificazione dei titoli, i cosiddetti diplomi di primo livello, Scarascia Mugnozza ha rilevato che «con il Mercato Unico Europeo, nel 1993, giovani diplomati stranieri potrebbero trovare lavoro in Italia, mentre i nostri giovani, obbligati al più lungo *iter* dell'ancora oggi unico diploma di laurea, si troverebbero penalizzati... Il sistema universitario italiano, oggi, purtroppo, sotto-produce (giunge alla laurea solo un terzo degli iscritti al primo anno); produce male (i laureati delle facoltà tecnico-scientifiche sono pochi, all'incirca un terzo del totale dei laureati); è squilibrato (la metà di tutti gli studenti è concentrata in dieci atenei); è rigido (i corsi di laurea si ripetono nelle varie sedi in maniera troppo uniforme, non offrendo titoli intermedi)».

* * *

«Finalmente siamo riusciti a decollare. Dopo tante difficoltà per procurarci i finanziamenti necessari e nonostante un bilancio di appena 2,5 miliardi l'anno, oggi il Molise ha un ateneo in grado di svolgere un ruolo importante per tutta la regione». Con queste parole il rettore Pietro Perlingieri ha tracciato il quadro della situazione della giovane università molisana, in un'in-

tervista al «Sole 24 Ore» del 7 marzo scorso. Due facoltà, Scienze economiche e sociali e Agraria; cinque corsi di laurea; duemila mila studenti (750 matricole nel 1989) provenienti anche da regioni vicine; oltre cento docenti e ricercatori. Prossimamente ha detto il rettore «intendiamo avviare il corso di laurea in Scienze della gestione aziendale, nell'ambito della Facoltà di Scienze economiche e nello stesso tempo lavorare per istituire la Facoltà di Giurisprudenza con indirizzo internazionalistico».

* * *

L'avevano promesso al termine dell'assemblea nazionale fiorentina: «Saremo in tanti; la Pantera non è morta». Ed erano davvero molti (100 mila per il movimento, 50 mila per la questura) gli studenti universitari giunti il 17 marzo a Napoli da tutta l'Italia per sancire «l'inizio di una nuova fase della lotta» dopo le occupazioni e il blocco della didattica.

La manifestazione generale — alla quale aderivano anche un gran numero di studenti medi napoletani, disoccupati organizzati, senza tetto e lavoratori delle fabbriche in crisi — si è mossa per le strade della città scandendo slogan contro tutti. Ai bersagli verbali, il ministro della «riforma universitaria» Ruberti, dalla capitale replicava pacato: «Mi pare che procediamo verso una seconda fase: dopo le occupazioni si passa alla presenza critica. Si vuole comunque uscire da uno stato in cui l'agibilità di alcune facoltà è stata messa in discussione. Rimane ferma, però, l'esigenza di accelerare i processi di riforma».

* * *

Il segretario di Stato vaticano Agostino Casaroli ha ricevuto il 18 marzo con rito solenne la laurea *ad honorem* in Legge dal Senato accademico e dal rettore dell'Università di Parma.

Nel discorso Casaroli ha affermato che il «processo di Helsinki» ha avuto un ruolo «di non poca importanza nella evoluzione quasi rivoluzionaria della situazione europea negli ultimi anni», soprattutto con l'inclusione della «vera novità» del rispetto dei diritti dell'uomo e dei popoli nell'atto finale del 1975. Per Casaroli è il quinto titolo accademico onorario dopo quelli ricevuti nel 1976 ad Hammand (Stati Uniti), nel 1983 a Manila (Filippine) e a San Francisco (Stati Uniti) e nel 1986 all'Università cattolica di Lovanio (Belgio). A giugno il cardinale riceverà una laurea anche dall'Università di Cracovia in Polonia.

* * *

I rettori del Politecnico di Torino e dell'Institut Polytechnique di Grenoble hanno firmato il 23 marzo nella sala del consiglio di amministrazione del Politecnico, un accordo di cooperazione che prevede la possibilità per studenti italiani e francesi delle due istituzioni di conseguire contemporaneamente, senza alcun prolungamento del corso di studi, sia la laurea italiana in Ingegneria sia il Diplôme d'Ingénieur.

L'accordo, primo del genere a livello europeo intende dare — come sottolinea il rettore Rodolfo Zich — «un contributo all'ampio progetto di integrazione universitaria europea che si sta avviando e che si presenta particolarmente complesso data l'attuale grande differenziazione delle istituzioni universitarie europee». L'accordo stipulato coinvolge in questa prima fase 5 studenti italiani.

* * *

La Facoltà di Lettere della «Sapienza» di Roma il 26 marzo ha riaperto i battenti. Ancora, però, la situazione non si è normalizzata. La «Pantera» ha deciso di allontanarsi pur mantenendo una presenza limi-

tata (tre aule e una sala nel dipartimento di Filologia slava) e di avviare una fase con nuove «forme di lotta». I danni, comunque, rimangono, e non sono stati sufficienti due giorni di disinfestazione dei locali per cancellare le tracce di due mesi di occupazione.

Anche se non ci sono dichiarazioni ufficiali in merito, si parla di cifre che giungerebbero ai due miliardi tra bollette telefoniche, mobili e strumenti danneggiati (o mancanti) e pareti «decorate»; per non dire dei terminali di facoltà messi fuori uso.

* * *

Andreotti, da Padova, sede dell'antica e prestigiosa università, ha difeso il 25 marzo in maniera pacata ma insieme energica la «riforma Ruberti». Dopo aver assistito all'inaugurazione della mostra di Rubens, si è recato in visita al centro agroalimentare «Agropolis» di Legnano dove è stato ricevuto dal rettore dell'Università di Padova, Mario Bonsembiante.

Di fronte ad una platea composta di molti docenti il presidente del Consiglio ha ricordato che il progetto di legge era stato caldeggiato da tutti, ma dopo l'approvazione da parte del Governo sono arrivate le critiche, alcune legittime, altre pretestuose.

* * *

Gli studenti e i professori degli Isef (Istituti superiori di educazione fisica) sono disposti a citare in giudizio lo Stato italiano di fronte alla Corte di Giustizia europea e a mettere in atto «clamorose iniziative» di protesta durante i prossimi mondiali di calcio e nel corso delle elezioni amministrative, se «dagli organi competenti non giungeranno segnali concreti dell'avvio di una riforma complessiva dell'istituto, che

si aspetta inutilmente dal dopoguerra». Lo hanno detto i rappresentanti degli Isef di tutta Italia nel corso di una conferenza stampa tenuta il 27 marzo a Perugia, chiedendo, tra l'altro, la trasformazione dell'Isef da corso di diploma in corso di laurea, la costituzione di un albo professionale, l'inserimento dell'educazione fisica nelle scuole elementari, la terza ora di ginnastica nelle scuole «di ogni ordine e grado», il «congelamento» della legge che ha unificato le cattedre di educazione fisica e che «ha costretto circa 7.000 docenti a ruoli non idonei alle loro qualifiche».

* * *

Solidi stanziamenti per lo sviluppo edilizio, localizzazioni di aree per la creazione di nuovi atenei, sdoppiamento di facoltà e corsi di laurea, acquisizione docenti e personale amministrativo, potenziamento dei servizi. È quanto prevede il «Piano triennale» 91-93, reso noto il 30 marzo dalle autorità accademiche della «Sapienza» di Roma.

La trasformazione graduale della mega-università in un insieme coordinato di atenei cittadini, con il risultato finale di guadagnare altri 300 mila metri quadri di superficie, dovrebbe avvenire nel corso di tre piani triennali. Lo sforzo finanziario richiesto, ai costi attuali di tre milioni e mezzo per ogni metro quadro realizzato, si aggira sui 1.050 miliardi. Una cifra elevatissima per i bilanci di «Roma I». Ma dietro il «Piano triennale», come ha osservato il rettore, Giorgio Tecce, si affaccia la legge speciale per le grandi sedi universitarie (Milano, Napoli, Roma) sulla quale stanno lavorando tre commissioni (quella riguardante Roma è coordinata dal preside di Architettura, prof. Docci), istituite dal ministro per l'Università e la Ricerca scientifica, Ruberti.

* * *

Una «lettera aperta» al presidente del Consiglio, Andreotti, al presidente del Parlamento europeo, Deleors, ed al sindaco di Napoli, Lezzi, in cui si chiede l'istituzione di un osservatorio permanente sulla formazione e l'orientamento universitario in Europa è stata sottoscritta dai rettori degli Atenei di Varsavia, Budapest, Berlino e da quelli dell'Università di Passau, Napoli e della Columbia University di New York al termine del convegno internazionale su «Universo università», organizzato dall'Ipe, istituto per ricerche ed attività educative e dal Ministero della Pubblica Istruzione, il 31 marzo a Napoli, nell'ambito della manifestazione «Euripe 90».

I rettori delle università dell'Est, in particolare, ospiti per la prima volta in Italia, hanno proposto che la sede dell'osservatorio sia fissata a Castel Sant'Elmo, antica fortezza da poco restaurata e non ancora assegnata ad una destinazione permanente. «L'università — è detto nella lettera dei rettori — deve restare la casa della ricerca e dell'istruzione nella libertà e Castel Sant'Elmo, splendidamente restaurato, può diventare, proiettato com'è nel Mediterraneo, una cittadella simbolo di cultura europea».

* * *

Ogni anno escono dalle università italiane 6.000 laureati in Ingegneria, ma per rispondere alle esigenze del mercato ne occorrerebbero 14.000. Queste cifre sono state rese note e discusse il 7 aprile a Firenze nel corso del convegno «Nuove articolazioni dell'ingegneria, esigenze nazionali ed adeguamento all'Europa», organizzato dal Consiglio nazionale degli Ingegneri e dall'Ordine degli Ingegneri di Firenze.

Secondo quanto è emerso dal convegno, con l'apertura delle frontiere comunitarie l'Italia potrebbe essere «invasa» da ingegneri france-

si, tedeschi ed inglesi per occupare posti di lavoro che i colleghi italiani non riescono a coprire. Attualmente il rapporto degli ingegneri italiani con paesi come Inghilterra e Germania Federale è quasi di uno a cinque. Inoltre inglesi, francesi e tedeschi formano ingegneri a 23 anni, gli italiani a non meno di 26. Una delle soluzioni proposte per adeguare il nostro sistema a quelli europei è quella indicata dal ddl del ministro Ruberti che introduce per le professioni il diploma intermedio. Oggi in Italia per conseguire la laurea in Ingegneria occorrono, in media, sette anni. Solo il 30% degli iscritti conclude il ciclo degli studi e, di questi, solo il 10% nei cinque anni del normale corso.

* * *

L'andamento dei lavori parlamentari sui diversi provvedimenti tesi a riordinare l'istruzione superiore autorizza un certo ottimismo per quanto riguarda i tempi della riforma complessiva dell'università.

Il ministro Ruberti ha infatti affermato l'11 aprile all'Ansa: «Tenendo conto che alla Camera è in diritto d'arrivo il provvedimento sugli ordinamenti didattici e che si sta lavorando al diritto allo studio e all'autonomia, si può ritenere che la stagione della riforma si avvia a dare i suoi frutti concreti». Il ministro dell'Università e della Ricerca ha quindi aggiunto che l'approvazione al Senato della legge sulla programmazione e sulla realizzazione dell'attuale piano quadriennale di sviluppo costituisce un tassello importante per la riforma complessiva.

* * *

Laurea corta e diplomi di specializzazione si aggiungono alla laurea normale e al dottorato di ricerca. Con questo provvedimento il Parlamento cercherà di trasforma-

re le nostre università, rendendole competitive a livello europeo e più vicine alle esigenze degli studenti.

Sono le novità previste dalla legge-quadro approvata il 19 aprile dalla commissione istruzione della Camera. La riforma inciderà anche sulla scuola primaria: d'ora in avanti ci sarà un corso di laurea per i maestri delle materne e delle elementari. La legge, comunque, che ha avuto una gestazione sofferta, deve ancora affrontare l'ennesimo, decisivo passaggio: l'approvazione finale da parte del Senato.

Attraverso la «Riforma degli ordinamenti didattici» i giovani potranno scegliere la cosiddetta laurea breve, ovvero il diploma universitario che avrà una durata compresa tra i due e i tre anni, il quale consentirà una formazione in specifiche aree professionali attualmente scoperte o ricoperte in modo inadeguato. Al termine dei previsti anni di corso è possibile il riconoscimento in parte degli esami sostenuti per continuare fino alla laurea vera e propria.

Per quanto concerne i ricercatori, essi potranno far parte delle commissioni d'esame, di laurea, di specializzazione e potranno essere relatori di tesi. Avranno inoltre incarichi di supplenza e di affidamento di alcuni corsi in caso manchino professori di ruolo.

* * *

Il prof. Ciliberto, Magnifico rettore dell'Università degli Studi di Napoli Federico II, e l'ing. Chiapparino, direttore generale di Novimpresa (il consorzio creato nel 1987 da Fiat, Ibm Italia, Imi e Tecnopolis Csata per sostenere lo sviluppo di nuova imprenditoria nel Mezzogiorno) hanno tenuto il 21 aprile 1990 una conferenza stampa per annunciare una iniziativa che vede l'Università fridericiana coinvolta in un programma di promozione dell'imprenditorialità giovanile.

Si tratta di un concorso che premierà le «Migliori Idee Imprenditoriali» elaborate da studenti iscritti alle Facoltà di Agraria, Architettura, Economia e Commercio, Ingegneria, Scienze matematiche, fisiche e naturali, che potranno coinvolgere anche colleghi di altre facoltà. Il bando, che prevede quale data massima di partecipazione il 15 settembre 1990, è disponibile presso la Presidenza di tutte le facoltà interessate.

Per ulteriori informazioni ci si può rivolgere direttamente a Novimpresa e all'Università di Napoli.

* * *

Quasi tremila studenti, due nuove facoltà, un «pacchetto» di realizzazioni e di progetti: così l'Università Cattolica del Sacro Cuore si è presentata all'appuntamento con gli anni '90, in occasione della «Giornata per l'U.C.» celebrata il 29 aprile all'insegna dello slogan «Studiare per crescere».

Le due nuove facoltà, di cui il rettore Bausola ha annunciato l'apertura con il prossimo anno accademico, sono Scienze bancarie, finanziarie, assicurative e Lingua e Letteratura straniera. In quest'ultima confluiranno i 2 corsi di laurea in Lingue straniere attivati nella Facoltà di Lettere e di Magistero. Contemporaneamente, procede il progetto di un corso di laurea in Scienze economiche e statistiche, mentre nel quadro del piano triennale di sviluppo presentato l'anno scorso è stato proposto un corso di laurea in Psicologia all'interno della Facoltà di Magistero.

Accanto a questo, che rappresenta il futuro della Cattolica, già da quest'anno due importanti novità: l'apertura, nella sede di Brescia, di una sezione della Scuola a fini speciali per assistenti sociali, già operante a Milano e l'inizio delle attività del Politecnico Agro-alimentare, in cooperazione con l'Università di Parma.



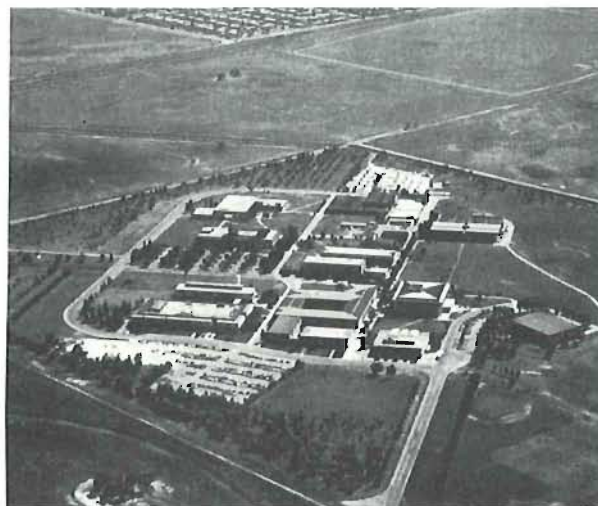
IN ALTERNATIVA all'UNIVERSITA'

di Dorotea Furth

OCSE, Direzione Affari Sociali, Lavoro e Istruzione

Il South Australian
Institute
of Technology
visto dall'alto

Lo sviluppo delle INU (Istituzioni Non Universitarie) si è mosso a lungo tra due poli: da un lato l'esigenza di diversificazione rispetto al curriculum universitario; dall'altro l'attrazione per un modello giudicato «più nobile». Ora è tempo di affrontare altre sfide, dall'identità alle pressioni del mercato.



Nel corso degli ultimi trent'anni, gli Stati membri dell'OCSE hanno assistito ad una espansione estremamente rapida e spesso addirittura ad una trasformazione radicale dell'istruzione superiore. Negli anni '60 era già chiaro che le sole università non potevano far fronte all'aumento della domanda di istruzione superiore da parte dei neo-diplomati delle secondarie né ai fabbisogni educativi e formativi della società industrializzata. La transizione all'istruzione superiore di massa non è stata una mera questione di crescita quantitativa, quanto piuttosto una risposta ad una gamma molto più vasta di nuove esigenze che non potevano essere soddisfatte da un unico tipo di istituzione ed ancor meno da un sistema che per tradizione veniva concepito in funzione di una élite piccola e relativamente omogenea.

Con l'espansione di questo sistema, la diversificazione divenne la

strategia-chiave per lo sviluppo dell'istruzione superiore. Le università crebbero rapidamente e, nel corso di questo processo, si diversificarono, fornendo a studenti e laureati una gamma ampia di opzioni.

Contemporaneamente, i governi di molti paesi incoraggiarono vivamente lo sviluppo di un settore «non-universitario» distinto e separato. Si costituirono nuove istituzioni di istruzione superiore, che avevano funzioni diverse, come i *Politecnici* ed i *Further Education College* in Gran Bretagna, le *Fachhochschulen* in Germania, gli *IUT (Instituts Universitaires de Technologie)* in Francia, i *Regional College* in Norvegia, gli *State and Community College* negli Stati Uniti, i *Junior College* in Giappone.

Sebbene queste istituzioni non-universitarie (INU) e questi cicli brevi differissero molto tra di loro come organizzazione e come priorità, il presupposto alla base delle lo-

ro politiche educative era la convinzione che esse dovessero avere un profilo diverso da quello delle università tradizionali. In sostanza, si pensava che esse avrebbero dovuto:

- occuparsi dei giovani con capacità ed interessi più diversificati;
- fornire maggiori opportunità ai gruppi fino ad allora penalizzati (per motivi sociali, geografici o educativi);
- essere più rispondenti alle richieste del mondo del lavoro ed alle esigenze delle singole regioni;
- offrire, se possibile, corsi più brevi e a costi inferiori;
- concentrarsi sull'insegnamento più che sulla ricerca.

Questo profilo, a causa dei valori educativi prevalenti in quel periodo, portò alla creazione di una piramide gerarchica tra le istituzioni, al cui vertice erano situate le università (eccezion fatta per la Francia, dove questa posizione veniva occupata dalle *Grandes Ecoles*). All'inizio

degli anni '70, uno studio dell'OCSE poteva già parlare di una evidente frattura tra istituzioni «nobili» e «meno nobili». Per vincere questa mancanza di stima e di prestigio, la strategia adottata da molte INU fu quella di adattare gran parte delle proprie attività in modo da farle assomigliare maggiormente a quelle delle università. Tale sviluppo, chiamato dagli specialisti «attrazione verso ciò che è accademico», ovviamente andava contro gli obiettivi perseguiti in origine dalle politiche che portarono alla creazione delle INU.

Cosa è successo a queste «alter-native» all'università negli ultimi 10-15 anni? Qual è la loro situazione attuale e quali sono le prospettive per il loro sviluppo futuro? Un recente studio dell'OCSE evidenzia che la grande maggioranza delle INU sono riuscite ad ottenere un proprio *status* ed un certo riconoscimento negli ambienti accademici e forse ancor di più nel mondo del lavoro.

UN DECENNIO DI SUCCESSI

I grandi cambiamenti economici e sociali dello scorso decennio e le loro ripercussioni sui comportamenti, le opinioni ed i valori hanno generalmente agito a favore delle INU. La crescente importanza assegnata alla rispondenza dei programmi di istruzione superiore alle esigenze del mondo del lavoro, ed insieme il declino dei criteri strettamente accademici nella valutazione delle istituzioni hanno portato ad un forte cambiamento nella gerarchia delle istituzioni. L'attenzione delle INU verso la formazione professionalizzante è risultata più attraente per gli studenti di alcuni corsi universitari fortemente accademici e teorici. In Francia, per esempio, la lotta per l'ammissione agli IUT è diventata quasi drammatica: è ormai prassi

corrente per un numero sempre maggiore di respinti alla prova di ammissione di ripiegare sulle università — ed in particolare sulle facoltà umanistiche — che fanno registrare un calo nelle iscrizioni.

In genere chi ha studiato in una INU non ha grossi problemi d'iscrizione nel mondo del lavoro. I dati di molti paesi, tra cui la Germania, la Gran Bretagna e l'Olanda dimostrano che, in molte discipline tecniche, essi risultano avvantaggiati rispetto ai laureati. Ciò vale soprattutto per il settore privato in generale, e per le piccole e medie imprese in particolare.

OSTACOLI E PROSPETTIVE

Non tutte le INU hanno avuto però lo stesso successo e molti problemi restano ancora irrisolti. Anche se non siamo più ai livelli degli anni scorsi, si deduce chiaramente dallo studio dell'OCSE che in molti campi si cerca ancora di fare uno sforzo per «nobilitarsi». È chiaro che molte INU stanno ancora cercando una propria identità nell'ambito del sistema; molte cercano una maggiore autonomia; i loro studenti e docenti lottano per essere equiparati a quelli delle università; molte istituzioni hanno protratto la durata dei propri corsi; la selezione nell'ammissione sta diventando più rigida.

Sebbene il settore non-universitario abbia indiscutibilmente contribuito all'espansione ed alla diversificazione dell'istruzione superiore, il rallentamento nella crescita degli studenti nel corso degli ultimi quindici anni verificatosi in molti paesi europei mostra che esso non è poi stato quella forza trainante che avrebbe dovuto essere.

Man mano che il settore non-universitario si espande e si diversifica, alcune istituzioni si trovano a fronteggiare il pericolo di un profilo formativo troppo angusto e di es-

sere troppo mirate alle esigenze a breve termine. Altre istituzioni, invece — che stanno diventando negli anni esponenti riconosciuti ed accettati della comunità accademica — corrono il rischio di divenire troppo convenzionali, rigide e resistenti al cambiamento. Un problema che sempre più istituzioni devono affrontare è riconciliare l'enfasi sugli sbocchi occupazionali con il tradizionale concetto di educazione liberale, che sottolinea lo sviluppo personale e l'acquisizione di competenze ampie; un concetto, questo, che ha svolto un ruolo molto importante nella tradizione culturale universitaria.

Riusciranno le INU a mantenere o ad aumentare la loro attrattiva, la loro importanza e la loro competitività negli anni a venire? Molto dipenderà naturalmente da come esse riusciranno a gestire i propri problemi.

Il futuro non dipende però solo da loro, ma anche dai cambiamenti dell'intero settore superiore. Se è scemata la precedente propensione a cedere all'«attrazione verso ciò che è accademico», sta emergendo adesso una forte «attrazione verso ciò che è occupazionale».

Tale tendenza si manifesta in tutte le istituzioni ed in tutti i programmi di istruzione post-obbligatoria e superiore, ivi incluse le università, la cui evoluzione assume in questo contesto grande rilevanza. Di fronte alla diminuzione degli studenti nella fascia d'età tipica di questo ordine di studi, in seguito alle restrizioni finanziarie ed alle pressioni provenienti da gruppi diversi (non ultimi gli studenti), le stesse università stanno sviluppando un maggiore orientamento alla professionalizzazione. Quasi ovunque esse stanno rafforzando i legami con il mondo esterno, in particolar modo con la regione e con il settore industriale.

La formazione continua, che in origine era relegata al rango di atti-

vità marginale (cui le università accordavano scarso prestigio), si è estesa considerevolmente, e per molte istituzioni rappresenta ora una notevole fonte di reddito. I corsi *part-time*, le opzioni studio-lavoro ed i corsi modulari stanno contribuendo a modificare la composizione del corpo studentesco ed i modelli di frequenza. Un numero sempre crescente di programmi e di funzioni, che in principio erano ritenuti una caratteristica o addirittura una prerogativa delle INU, è adesso svolto anche dalle università. Per le istituzioni non-universitarie le conseguenze non sono del tutto negative, in quanto ciò ha contribuito al riconoscimento ed alla stima di cui godono attualmente.

Se questa convergenza e questo venir meno della distinzione tra i settori universitario e non-universitario continuerà o si rafforzerà — come sembra probabile — il risultato sarà una maggiore somiglianza e competitività tra i due ambiti, anche se al momento attuale in molti paesi si tende a tenere separata l'amministrazione dei due tipi di istituzioni. In molte altre nazioni sono in atto invece riforme miranti a favorire una maggiore omogeneità nell'organizzazione, nell'amministrazione e nel finanziamento dei due sistemi, con la speranza di ridurre l'ormai obsoleta «piramide gerarchica».

Il motto «separate, ma uguali» tipico del cosiddetto «sistema binario» sviluppato in Gran Bretagna negli anni '60 è adesso preso in prestito da altri paesi, tra cui il Belgio, la Repubblica Federale Tedesca, l'Olanda, la Nuova Zelanda e la Norvegia. In altri paesi (particolarmente in quelli in cui le università dominano il mercato dell'istruzione superiore: Austria, Grecia, Italia e Spagna) c'è chi parla a favore della diversificazione *in seno* alle università piuttosto che tra tipi diversi di istituzioni di istruzione superiore; sono soprattutto gli studenti a fare

pressioni a riguardo. Le cosiddette «università onnicomprensive», che offrono cicli brevi e lunghi, hanno ricevuto ampi consensi in molti paesi OCSE negli anni '60, quando la diversificazione era ancora agli inizi ma, salvo qualche rara eccezione (la Svezia, ad esempio), non hanno preso piede come le previsioni lasciavano sperare.

Tale tendenza fa dunque ritenere che questo modello sia percepito come più adatto per gli anni formativi del settore non-universitario, quando includere programmi alternativi nel quadro amministrativo delle università può servire ad aumentarne l'attrattiva.

IL MERCATO SI FA AVANTI

Esiste una ulteriore novità, assolutamente imprevista negli anni '60 e '70, che probabilmente influenzerà sempre di più lo *status* e le funzioni delle INU: la crescita di quello che il nuovo studio dell'OCSE chiama «il terziario».

Questo settore racchiude una vasta gamma di programmi organizzati e finanziati da privati, da istituti di istruzione commerciali aventi fini di lucro (le *proprietary school* degli Stati Uniti, ad esempio) o dalle imprese stesse con corsi aziendali. Essi sono per lo più fortemente professionalizzanti e di breve durata (da tre mesi a due anni). In alcuni paesi lo sviluppo di questi programmi è sostenuto e/o finanziato dalle autorità pubbliche, con il patrocinio di vari ministeri. Buona parte di questi schemi furono in origine progettati per la riqualificazione professionale e la formazione continua di coloro che erano già inseriti nel mondo del lavoro, ma attualmente sono frequentati anche da un buon numero di giovani neodiplomati.

Questo settore così orientato verso il mercato, e in buona parte al di là di qualsiasi controllo da parte delle

autorità della pubblica istruzione, sta divenendo una caratteristica essenziale dell'istruzione superiore in molti paesi OCSE. Colpisce soprattutto il fatto che la rapida espansione dei corsi e delle istituzioni agganciati al terziario avvenga proprio nel momento in cui le università ed il settore non-universitario stanno attraversando un periodo caratterizzato da tassi di crescita molto bassi, il che potrebbe essere un segnale che negli ultimi anni il sistema dell'istruzione superiore non ha risposto alle esigenze degli studenti.

Che la maggior parte dei programmi agganciati al terziario richieda meno interventi e sussidi pubblici rispetto alle istituzioni universitarie e non-universitarie può anche indicare che la politica ufficiale consiste nel lasciare che sia il mercato a regolare una loro ulteriore espansione. In effetti, la natura di questi programmi, per lo più brevi e professionalizzanti, con una forte componente di formazione continua, rivela le aree in cui i governi stanno ponendo dei limiti alle proprie responsabilità di rispondere a quelle che sono esigenze dichiarate.

I principi di mercato che sono sempre più difesi ed applicati dai governi nell'organizzazione e nel finanziamento delle istituzioni pubbliche diventeranno in futuro una caratteristica più marcata nell'offerta di istruzione superiore. Realizzare un equilibrio tra il pubblico ed il privato costituirà, negli anni a venire, una delle maggiori sfide nella elaborazione ed esecuzione delle politiche di istruzione superiore.

Il punto cruciale per il futuro consisterà nel garantire che l'istruzione superiore nel suo complesso risponda alle molteplici funzioni di cui la società ha bisogno: essa dovrà dunque fornire sia programmi generali che professionalizzanti, sia istruzione di base che formazione continua, sia cicli brevi che lunghi. Che questi siano poi offerti dalle uni-

versità, dalle INU o dal terziario non importa, sempre che essi vengano realizzati in ambiti che garantiscano qualità ed equità, con un minimo di barriere amministrative o organizzative.

Gli sviluppi futuri potranno — ma non necessariamente dovranno — tener presente l'attuale differenziazione in settori. Ciò sottolinea l'importanza di una pianificazione

basata su una visione d'insieme dell'istruzione superiore. Tale impostazione dovrà fornire le direttrici principali per la divisione dei compiti e per il loro coordinamento, ma non dovrà impedire lo sviluppo di programmi o corsi trasversali a più materie e istituzioni.

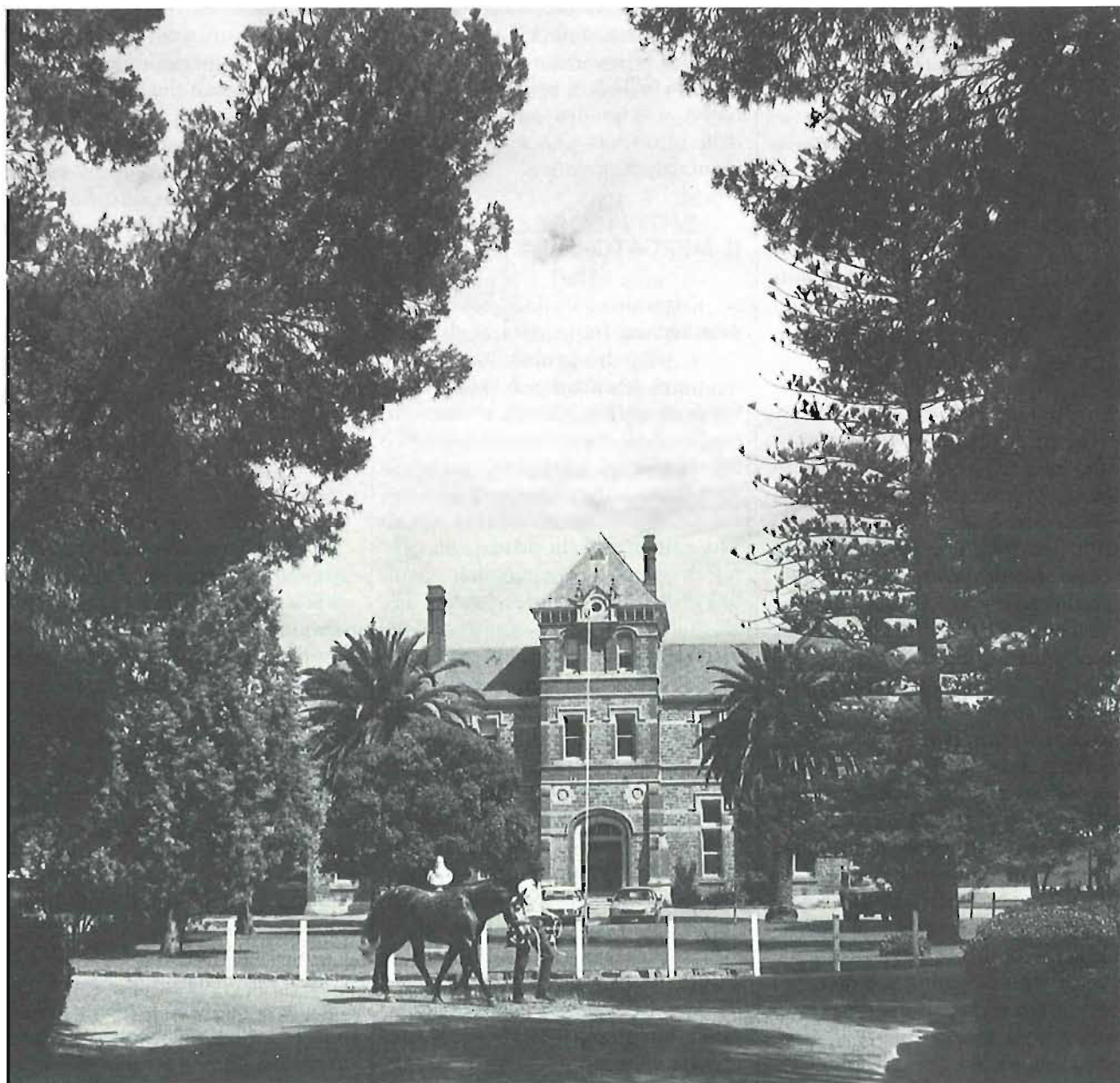
Essa dovrà infine incoraggiare le iniziative di base e le diverse forme di cooperazione tra le istituzioni

coinvolte, quelle che forniscono i finanziamenti e quelle che forniscono i servizi.

(Fonte: «*OECD Observer*» n. 161, dic. 1989 - genn. 1990. Traduzione di Raffaella Cornacchini)

BIBLIOGRAFIA OCSE

Alternatives to Universities, primavera 1990
Post-graduate Education in the 1980s, 1987
Universities under Scrutiny, 1987
Policies for Higher Education in the 1980s, 1983



Il Roseworthy Agricultural College, immerso nel verde

ABSTRACT

Alternatives to university

In the last 30 years higher education had to meet new different demands coming from students and society alike. The need to develop a mass education system had a positive impact on the range of options available at University and Non-University Institutions (NUIs) which led to the establishment of new Polytechnics, Further Education Colleges, Fachhochschulen etc. The most prominent position of this hierarchy, however, was still occupied by the universities, while the other institutions tried to resem-

ble to them in order to obtain a wider recognition.

After a few years the situation has changed in favour of NUIs which offered good occupational prospects; in some sectors, however, many problems still remain unsettled.

Presently NUIs must meet the challenge of the universities which now have included those options originally available only at NUIs in their curricula.

Last but not least, the market — fol-

lowing to the growth of the tertiary sector — is now playing a bigger role in this scenario since it offers more and more programmes organized and funded by privates and firms. Formerly aimed at developing the professional skills of the workers, these courses are now very often attended by school-leavers. The new challenge due to the constant interaction between the public and the private sector can be met only through the achievement of a new balance which will benefit higher education as a whole.

RÉSUMÉ

En alternative à l'université

Pendant ces trente dernières années, l'éducation supérieure a beaucoup changé pour s'adapter aux nouvelles et différentes questions qui venaient de la part des étudiants et de la société. Il fallait créer un système formatif de masse qui étendit la gamme des opportunités disponibles soit dans le secteur universitaire que non: Polytechniques, Further Education Colleges, Fachhochschulen, etc. Au sommet de la pyramide il y avait les universités, auxquelles les autres institutions tendaient à ressembler pour gagner son propre prestige.

À la distance de quelques années la situation a changé en faveur des INU (Institutions Non Universitaires) puisque elles offrent de bonnes opportunités pour s'insérer dans le monde du travail; toutefois, dans quelques secteurs beaucoup de problèmes sont encore irrésolus. Les INU, entre autres, doivent se confronter avec l'évolution des universités qui, en diversifiant ses propres cours, ont exécuté des programmes qui jusqu'à présent étaient une prerogative des INU.

Dans ce processus de changement s'est

inséré même le marché avec la croissance du secteur «tertiaire»: on prévoit ici une série de programmes organisés et financés par les particuliers et par les entreprises.

Ils sont nés pour recycler la professionnalité de ceux qui étaient déjà insérés dans le monde du travail, ils sont aujourd'hui fréquentés par de nombreux neo-diplômés. Le défi posé par cette continuelle interaction entre public et privé est la réalisation d'un équilibre entre deux pôles au profit de l'éducation supérieure.



ERASMUS. QUARTO ANNO ^{al} VIA

a cura di Giovanni Finocchietti

Nel 1990/91, la Commissione delle Comunità Europee finanzia 1.748 programmi interuniversitari di cooperazione estesi a 1.100 istituti di insegnamento superiore e 44.000 studenti. L'attuazione del programma LINGUA (Azione II) integrerà ERASMUS appoggiando in particolar modo i futuri insegnanti di lingua e coloro che studiano le lingue comunitarie meno diffuse.

I PROGRAMMI INTERUNIVERSITARI DI COOPERAZIONE (PIC)

Per l'anno accademico 1990/91, quarto anno del programma ERASMUS e anno di avvio del programma LINGUA, le candidature sono state particolarmente numerose: sono state presentate 2.754 domande, con un aumento del 24% rispetto all'anno precedente. In tale ambito, la richiesta di mobilità degli studenti ha compiuto un vero balzo in avanti, registrando un aumento dell'80%.

La maggior parte di queste candidature corrisponde a progetti ben strutturati e di elevata qualità pedagogica. Appare evidente il sempre maggiore dispiego di sforzi e risorse da parte degli istituti per promuovere la cooperazione europea.

Per sostenere tale azione, la Commissione ha deciso di rinnovare il proprio sostegno alla maggioranza dei programmi validi già esistenti. La selezione comprende tuttavia anche il 36% di nuovi programmi che vengono così ad aggiungersi per rafforzare la rete universitaria europea.

Ognuno dei 1.748 PIC accettati, può comprendere uno o più tipi d'attività. La ripartizione viene effettuata nel modo seguente:

— mobilità degli studenti	1.592 programmi (91.1%)
— mobilità del personale docente	277 programmi (15.8%)
— sviluppo in comune di programmi di studio	99 programmi (5.7%)
— programmi intensivi	114 programmi (6.5%)

L'ammontare totale degli aiuti finanziari che saranno versati direttamente alle università nel corso dei prossimi mesi si eleva a 15,64 Mio Ecu, pari a 2.400 ECU in media per università e 9.000 ECU per programma.

IL PROGRAMMA LINGUA

I 79 PIC selezionati nel quadro dell'Azione II del programma LINGUA (in base ad una procedura co-

mune ai due programmi) riguardano in particolar modo i futuri insegnanti di lingua e coloro che studiano le lingue meno divulgate della Comunità (portoghese, greco, olandese, danese).

Poiché il bilancio a disposizione del Programma LINGUA è molto limitato per questo primo anno di avvio, gran parte dei PIC relativi al settore delle lingue europee sarà finanziata nel quadro di ERASMUS.

LA MOBILITÀ STUDENTESCA

Durante la prima fase di ERASMUS le somme stanziare ai vari Stati membri per la mobilità studentesca erano ripartite in base a due fattori: numero dei giovani di età compresa tra i 18 e i 25 anni, e numero di studenti iscritti alle università. Altri due fattori, spese di viaggio tra Stati membri e differenze del costo della vita, sono stati aggiunti nella seconda fase (Decisione del Consiglio del 14 dicembre 1989). Ad

ogni Stato membro è stata inoltre attribuita una somma di almeno 200.000 ECU.

Allo scopo di favorire una ripartizione più armoniosa degli scambi nella Comunità, la Commissione ha inoltre deciso di utilizzare il fondo di riserva del 5% previsto dalla Decisione emendata.

Il 2% di questo fondo sarà stanziato agli Stati membri che registrano una domanda di mobilità degli studenti particolarmente elevata (IRL, B, UK, F); l'altro 3% sarà distribuito in modo da favorire la mobilità verso gli Stati membri ancora sottorappresentati in quanto paesi ospitanti (D, GR, I, P).

Le borse vengono stanziate in modo decentralizzato dalle agenzie nazionali e sono destinate prioritariamente agli studenti che rientrano nel quadro di un PIC. In alcu-



ni, vengono ancora concesse anche individualmente (*free mover*).

Considerato il numero estrema-

mente elevato di studenti preselezionati dalle università (44.000 circa), diventano sempre più importanti le possibilità di finanziamento complementare, in particolar modo allo scopo di aiutare gli studenti con una difficile situazione sociale e finanziaria.

Numerosi studenti integrano già il sussidio ERASMUS alla loro borsa nazionale. Inoltre, tre Stati membri (Spagna, Francia e Italia) hanno adottato per il 1989/90 delle misure speciali destinate a completare le borse ERASMUS dei loro studenti. Come è noto, ad esempio, il Ministero dell'Università ha stanziato di recente 5 miliardi per il sostegno ai programmi italiani di ERASMUS e COMETT per il 1990, mentre numerose altre misure a carattere pubblico o privato vengono intraprese a livello locale o regionale.

PROGRAMMI INTERUNIVERSITARI DI COOPERAZIONE (PIC)

Richieste pervenute e aiuti concessi per paese

Stato	PIC coordinati						Partecipazioni a PIC ¹					
	richieste pervenute			n. aiuti concessi			richieste pervenute			n. aiuti concessi		
	1990-91 n.	1989-90 %	1990-91 n.	1989-90 %	1990-91 n.	1989-90 %	1990-91 n.	1989-90 %	1990-91 n.	1989-90 %	1990-91 n.	1989-90 %
Belgio	233	8.5	192	171	9.8	129	553	6.7	389	396	7.0	277
Germania, R.F.	319	11.6	280	208	11.9	190	1147	13.9	850	789	14.0	619
Danimarca	90	3.3	78	55	3.1	48	278	3.4	185	198	3.5	129
Spagna	258	9.4	228	157	9.0	135	952	11.5	665	668	11.8	456
Francia	478	17.4	429	298	17.0	283	1437	17.4	1098	955	16.9	767
Grecia	75	2.7	46	45	2.6	31	264	3.2	160	176	3.1	121
Italia	353	12.8	252	200	11.4	184	875	10.6	589	585	10.4	450
Irlanda	65	2.4	57	33	1.9	37	279	3.4	204	185	3.3	143
Lussemburgo	1	0.0	1	1	0.1	1	14	0.2	7	9	0.2	7
Olanda	242	8.8	198	159	9.1	140	616	7.5	466	431	7.6	334
Portogallo	72	2.6	70	46	2.6	41	328	4.0	210	237	4.2	156
Regno Unito	568	20.0	390	375	21.5	288	1525	18.4	1157	1022	18.1	816
Totale	2754	100.0	2221	1748	100.0	1507	8268	100.0	5980	5651	100.0	4275

¹ Il termine «partecipazioni» indica il numero di volte in cui ciascuno Stato partecipa a un PIC.



Alla «Sapienza» dialogo Est-Ovest

di Maria Luisa Marino

Gli avvenimenti che si sono susseguiti nel corso degli ultimi mesi nell'Europa dell'Est hanno influito profondamente anche sul mondo accademico locale.

Come nel 1949 — nel clima ancora rovente della guerra — si cominciarono a intravedere i vantaggi e le pacifiche prospettive che si aprivano sotto l'insegna dell'unità europea, anche oggi il libero confronto intellettuale e culturale sarà ancora una volta uno strumento prezioso per indicare nuovi percorsi nelle relazioni interuniversitarie europee.

A questo tema è stato dedicato l'interessante incontro tra rettori delle università dell'Est e dell'Ovest sull'argomento i «Processi di integrazione in Europa: il ruolo dell'Università», con il quale il 19 e 20 aprile scorso l'Università di Roma «La Sapienza» ha solennemente festeggiato il 687° anniversario dalla sua fondazione.

È «nell'unità del sapere, nei valori della personalità umana e in quelli della libertà che oggi le università in tutta l'Europa possono ritrovarsi per far progredire la cultura e costruire insieme alle altre istituzioni autonome un elemento di progresso e di valutazione critica della società e del potere» ha evidenziato il Rettore Giorgio Tecce nel suo intervento inaugurale, che ha dato inizio a due giornate di intenso confronto sui vari aspetti della cooperazione Est-Ovest, quali il ruolo dei *mass-media*; il patrimonio culturale e la collaborazione scientifica; la formazione degli studenti e dei quadri dirigenti; la salvaguardia e la valorizzazione delle culture europee; la cooperazione economica; le riforme monetarie e finanziarie nei Paesi dell'Est.

«È un momento arcano, enigmatico, indecifrabile per l'Europa, forse per il Mondo...» gli ha fatto eco il prof. Salvini, Presidente dell'Accademia dei Lincei — che ha ricordato quanto profonde siano le «radici dei popoli» che invitano a trovare ciò che ci unisce, le origini comuni, la nostra fondamentale immagine di uomini diversi ed uniti.

«Oggi la cultura» — ha sottolineato l'on. Enrico Manca, Presidente della RAI — rivendica un ruolo non più «di complemento»: perché la costruzione di un legame culturale comune è condizione essenziale per far prevalere nelle coscienze la spinta all'unità sul nazionalismo e sul particolarismo. Occorre individuare

valori comuni su cui delineare, in una tensione dialettica tra la memoria storica e la progettualità del futuro, l'identità della nuova Europa».

Occorre che «l'unificazione culturale europea conservi la propria identità e non avvenga su modelli altrui. Bisogna evitare che l'Est europeo divenga terreno di colonizzazione culturale da parte di grandi gruppi transnazionali e multimediali. L'unità europea non può rivestire soltanto carattere economico; deve avere una dimensione culturale e politico-istituzionale».

Una soluzione concreta consiste nel rafforzare i programmi di cooperazione interuniversitaria, compresi quelli inerenti la mobilità degli studenti, che — come ha rilevato il prof. Aleksander Koj, Rettore della Jagiellonian University di Cracovia — presuppongono un mutamento degli «atteggiamenti sociali, della mentalità dei docenti ed un nuovo concetto del reciproco riconoscimento delle lauree» per evitare — ha sottolineato il prof. Isaak Khalatnikov, Direttore dell'Istituto di Fisica Landau dell'Accademia delle Scienze di Mosca — «la preoccupazione di una fuga di cervelli, specialmente verso gli Stati Uniti, che impoverirebbe non solo i Paesi dell'Est ma la stessa cultura europea».

Sull'importanza degli accordi di cooperazione tra le università dell'Ovest e dell'Est (nel nostro Paese numerosissimi ancor prima dei recenti avvenimenti — circa il 32% degli accordi complessivamente stipulati) si è soffermato il prof. Antonio Ruberti, ministro dell'Università e della Ricerca Scientifica il quale, dopo aver effettuato un *excursus* sulle iniziative promosse dagli Organismi Internazionali (TEMPUS per la CEE e Programma COST), ha assicurato che l'Italia saprà ben profittare della Presidenza assegnata alla Conferenza Permanente sui Problemi Universitari (CC-PU) del Consiglio d'Europa «per sviluppare il più proficuo dibattito sulla collaborazione tra Paesi dell'Ovest e dell'Est, e per definire nuove possibili forme di collaborazione».

Piuttosto nutrita ed interessante appare la lista dei primi risultati operativi scaturiti dalla manifestazione romana. L'Università «La Sapienza»:

a) ospiterà annualmente un «Forum Est-Ovest», dedicato alla discussione di alcune tematiche accademiche comuni (in primo luogo l'autonomia universitaria; il reciproco riconoscimento dei titoli di studio, etc.);

b) istituirà una banca dati sulle richieste e sulle «offerte» di vari Paesi europei nel settore scientifico, culturale e della formazione post-universitaria;

c) organizzerà un festival di film (cinema e TV) dei Paesi dell'Europa dell'Est;

d) avvierà, nell'ambito del nuovo, specifico Pro-

gramma del Consiglio d'Europa, denominato FOR EAST (Formazione - Studi avanzati in scienza e tecnologia) corsi di formazione altamente specializzata destinati a laureati dell'Est e dell'Ovest, desiderosi di approfondire i loro studi nel campo della valorizzazione e della protezione del patrimonio artistico-culturale.

Le regioni d'Europa

Il tema principale della tredicesima sessione della Conferenza Permanente sui problemi universitari del Consiglio d'Europa, tenutasi dal 20 al 22 marzo a Strasburgo, è stato dedicato quest'anno a: «Le regioni d'Europa ed il ruolo delle Università». Si tratta, com'è facile intuire, di un tema che si presta a moltissimi svolgimenti anche perché non è univoco il concetto di regione nei vari paesi membri del Consiglio d'Europa.

Diverse sono le strutture amministrative che presiedono alle attività di enti locali che hanno un ambito sub-nazionale, diversi sono i poteri di governo e di gestione ad essi attribuiti. Di tali problematiche, per così dire giuridico-amministrative, la conferenza non ha voluto ad ogni modo occuparsi, preferendo, com'è naturale, focalizzare i vari aspetti dell'impatto che ha l'istituzione universitaria, o meglio, la rete di istituti di istruzione superiore che la compone, sulla comunità organizzata. Diversi sono stati i relatori che hanno lumeggiato i vari aspetti della questione e, tra gli altri, il prof. K. Manherz, Vice-Ministro dell'Istruzione e della Cultura dell'Ungheria; il prof. H. Engler, ministro della Scienza e delle Arti del Baden-Württemberg ed il presidente della Conferenza Permanente delle Autorità Locali e Regionali d'Europa, Mr. Sergent.

Se il tema principale è stato indubbiamente di notevole interesse nell'ambito delle tematiche che attualmente più da vicino coinvolgono gli esperti di problemi universitari, è innegabile che, sotto l'aspetto politico, è stata di gran lunga più importante la discussione generale che ha visto, per la prima volta, la partecipazione delle delegazioni della Polonia e dell'Ungheria. Questa tredicesima sessione è stata infatti la prima dopo l'adesione formale di questi due Paesi al Consiglio di Cooperazione Culturale del Consiglio d'Europa. Durante il dibattito generale si è quindi iniziato ad impostare la discussione di quella che sarà

la tematica politica prioritaria nell'ambito delle attività della CC-PU: la revisione dei criteri di cooperazione universitaria alla luce degli improvvisi cambiamenti politici dell'Europa orientale.

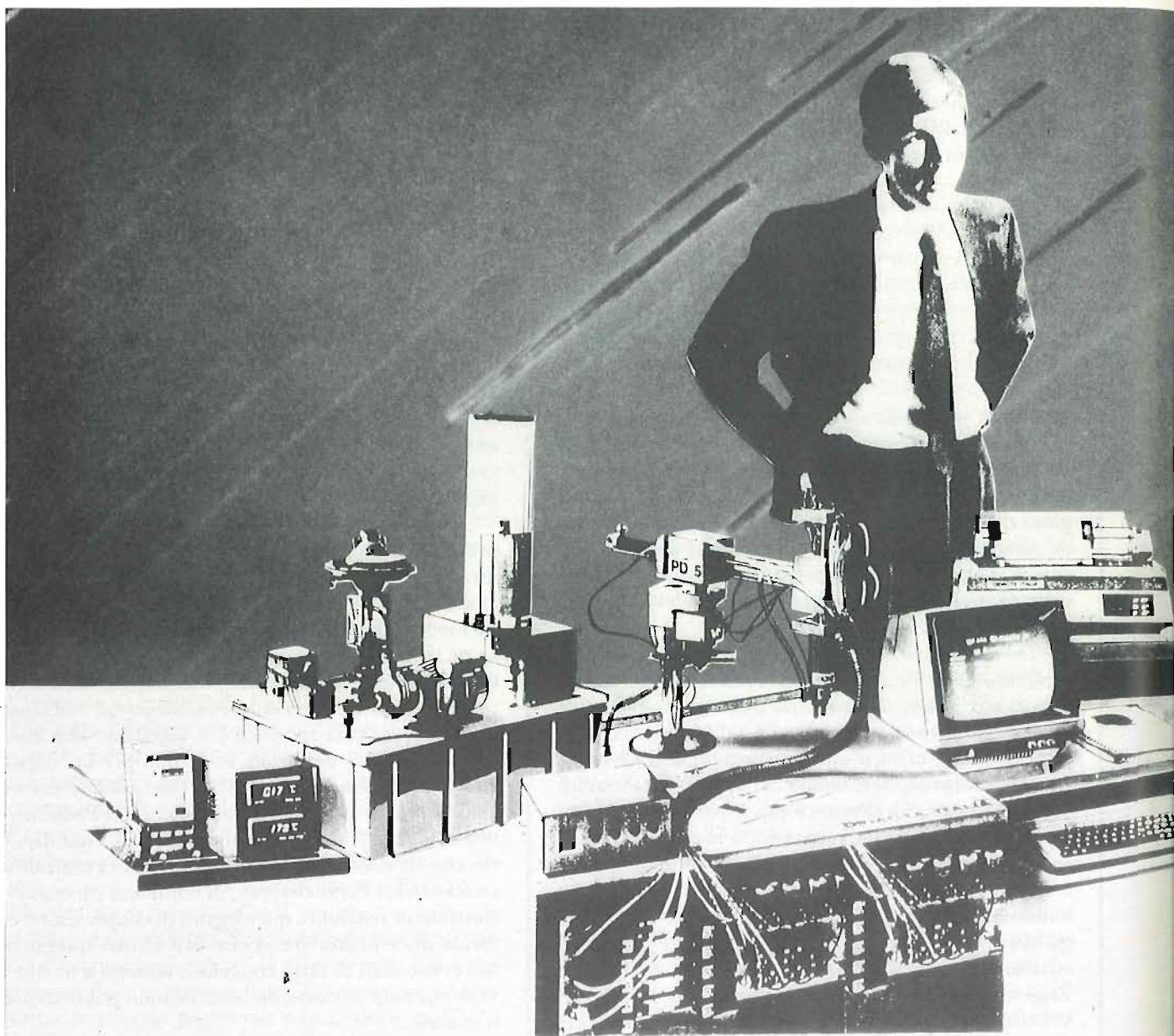
È ovvio che si è rimasti in una fase di dibattito preliminare non essendo ancora chiaro quale sarà la direzione dei mutamenti in corso e, soprattutto, quale spazio di apertura si aprirà in concreto alla cooperazione inter-universitaria. Ad ogni modo, si è deciso di lanciare la nuova strategia politica nel settore in una conferenza *ad hoc* che, nell'ambito delle attività della CC-PU, si terrà ad Amburgo dal 3 al 6 ottobre 1990. Il tema specifico è il seguente: «La nostra comune eredità culturale: una sfida per la cooperazione universitaria est-ovest». Tale conferenza sarà aperta a rappresentanze accademiche dei Paesi firmatari dell'Atto finale di Helsinki ed avrà l'intento, oltre che di riscoprire le profonde radici culturali comuni ai vari Paesi europei, di compiere un tentativo concreto di ristabilire quei legami di cooperazione culturale inter-universitaria che nell'ultimo quarantennio erano stati di fatto congelati, almeno a livello sovranazionale, a causa della situazione politica determinatasi.

AD UN ITALIANO LA PRESIDENZA DELLA CONFERENZA PERMANENTE SUI PROBLEMI UNIVERSITARI

La XIII Sessione della CC-PU ha fatto registrare un altro motivo di interesse, oltre a quello di aver visto per la prima volta tra i partecipanti le delegazioni polacche ed ungheresi.

Al termine dei lavori si è infatti proceduto all'elezione del Presidente per il 1991 che è risultato l'italiano Roberto De Antoniis; esperto di relazioni internazionali universitarie, De Antoniis è stato per molti anni responsabile di questo settore nell'ambito della direzione generale universitaria del Ministero della Pubblica Istruzione. Sin dal primo numero è membro del comitato di redazione di *UNIVERSITAS*.

DIDACTA ITALIA: L'INNOVAZIONE

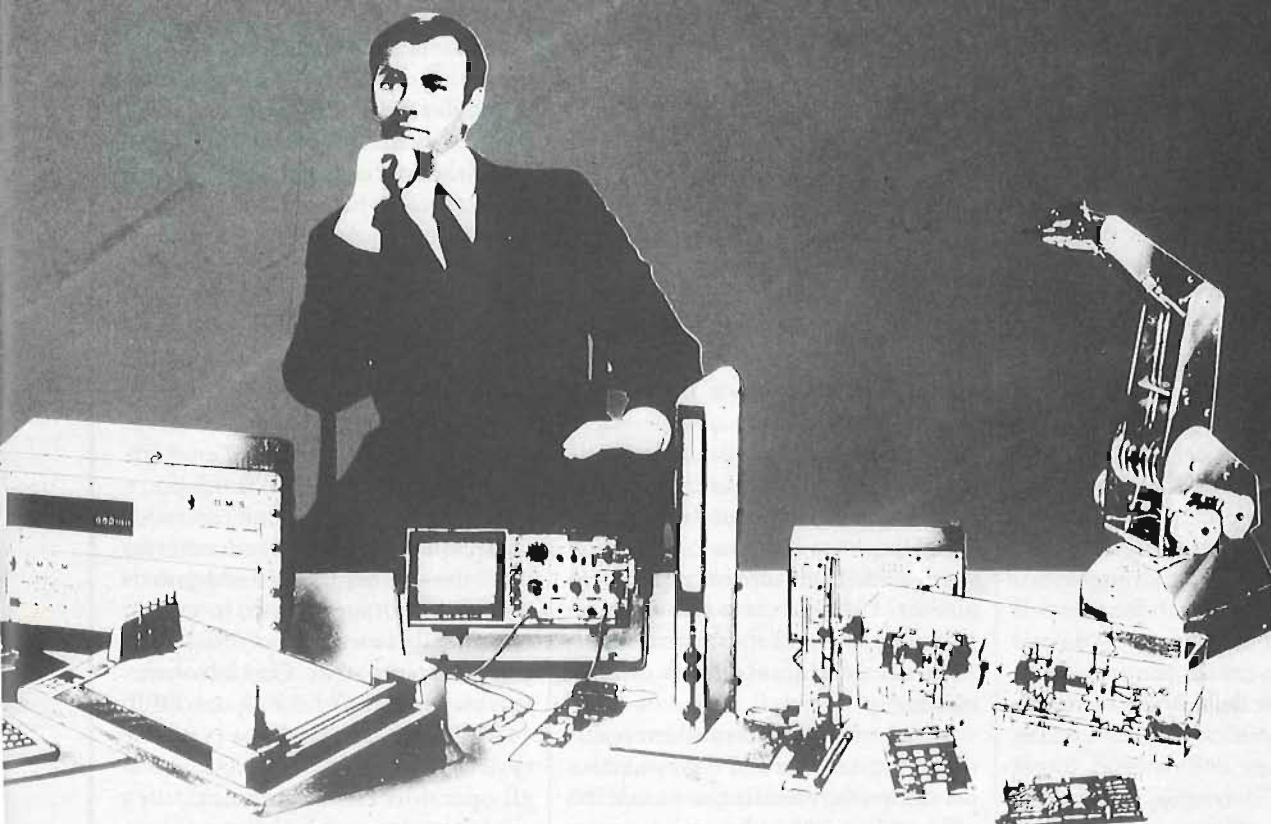


I nostri laboratori per gli ingegneri del futuro:

- AGRICOLTURA
- AUTOMAZIONE-ROBOTICA
- CHIMICA INDUSTRIALE
- ELETTRONICA
- ELETTROTECNICA
- ENERGIE RINNOVABILI
- INFORMATICA INDUSTRIALE
- MECCANICA

DIDACTA ITALIA s.r.l. - Strada del Cascinotto 139/30 - 10156 TORINO -

TECNOLOGICA DEGLI ANNI '90



Desidero ricevere

- ☐ visita funzionario
- ☐ documentazione
- ☐ contatto telefonico

Nome

Cognome

Posizione

Scuola

Indirizzo

.....

Tel.

Spett.le

DIDACTA ITALIA S.r.l

Strada del Cascinotto, 139/30

10156 - TORINO



GLI ASSISTENTI SOCIALI e il DPR 14/87

di Antonino Tiberi

Gli artt. 9 e 19 del DPR 10 marzo 1982, n. 162 definiscono la strategia con cui il legislatore eleva a dignità accademica la preparazione all'esercizio di professioni ritenute di tale importanza — nella società contemporanea — da esigere questa garanzia propedeutica.

L'interesse dello Stato al successo di questa politica (e anche alla rapida attuazione della stessa, con il superamento dei tempi più lunghi richiesti dal duplice passaggio diploma-esame di stato) è sottolineato dal riconoscimento del valore abilitante dei diplomi per l'esercizio delle professioni di cui sopra; lo Stato, in tal modo, immette direttamente nella vita sociale i diplomati delle scuole universitarie.

Tale situazione si riflette specificamente nella professione di assistente sociale, regolata dal DPR 15 gennaio 1987, n. 14, in attuazione del citato art. 9 — e ritenuta di primaria importanza.

Lo stato di bisogno psichico o fisico, oggi, ha la sua dignità, ha il diritto al suo superamento o, per lo meno, al tentativo di superamento: e ai diritti dei cittadini deve rispondere lo Stato.

Il DPR 14/87 consta di sei articoli: nei primi tre viene dettata la nuova normativa (si attua, cioè, più specificamente il disposto dell'art. 9 sopra detto); gli ultimi tre applicano l'art. 19 del Decreto presidenziale 162/82, ossia le disposizioni transitorie dal vecchio al nuovo ordinamento.

Una miriade di situazioni particolari è maturata e si è consolidata nel campo dell'assistenza sociale dal sorgere di questo indirizzo professionale fino alla regolamentazione del gennaio 1987; le soluzioni, in precedenza, erano state appannaggio dell'iniziativa privata (o al massimo di enti locali) a causa dell'esiguo numero di scuole universitarie dirette a fini speciali attivate nel settore.

Come accade sovente, c'è stato uno «scarto» di tempi fra il maturare dell'esigenza sociale e la sensibilizzazione accademica a rispondere a tale esigenza con l'istituzione di apposite scuole speciali. Così l'iniziativa privata ha potuto massimamente operare, svolgendo quell'azione (in moltissimi casi opportuna e benemerita, va riconosciuto) di «riempimento» del vuoto di una legislazione organica.

Con il DPR 14/87, nello stabilire valore abilitante ai soli titoli accademici rilasciati dalle scuole dirette a fini speciali universitarie per assistenti sociali, il legislatore — senza evadere dai propri limiti istituzionali — opera anche sull'iniziativa universitaria, stimolandone gli orientamenti. La risposta non è mancata: molte scuole per assistenti sociali stanno sorgendo ed anche il settore meridionale (il più sguarnito) presenta segni di notevole sensibilizzazione in materia. Ma, nel frattempo, il compito più difficile rimane quello del già citato «raccordo».

La disposizione legislativa — per sua natura generale — prevede e regola le situazioni per grandi linee, quando non è dettata (suscitando seri dubbi sulla sua equità) *ad usum delphini*. Si trova a suo agio nel disporre per situazioni future; può essere incompleta per situazioni transitorie, con i carichi del passato. Al massimo, riesce a raggruppare in grandi settori la casistica da raccordare con la nuova normativa. Così è avvenuto con gli artt. 4, 5 e 6 del DPR 14/87, anche se è evidente la volontà di rispondere alle esigenze sia degli operatori che degli utenti.

L'art. 4 si avvale della presenza di tre elementi, la cui concorrenza assicura all'operatore un titolo abilitante valido *ope legis* il titolo di assistente sociale conseguito privatamente, lo svolgimento di attività lavorativa di ruolo, lo svolgimento di tale lavoro presso un ente pubblico. Nell'ottica dell'esigenza del lavoro di ruolo, il beneficio è esteso ai futuri nominati in esito a concorsi già banditi o espletati al gennaio 1987. Viene, in più, assicurato l'attuale impiego (sempre di ruolo) a chi non possiede il titolo di scuola secondaria quinquennale ora necessario per l'immatricolazione nelle scuole universitarie e per l'ammissione ai concorsi.

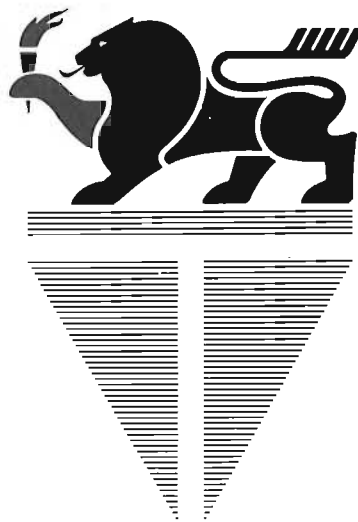
L'art. 5, regolando le convalide

dei diplomi conseguiti privatamente, suggerisce il mezzo per attuare una rivalutazione a livello accademico di quei diplomi: i beneficiari della norma divengono titolari di un diploma abilitante alla professione, con la discussione della vecchia tesi, eventualmente aggiornata, ove sostenuta, e di un colloquio sulle materie relative alla professione stessa. Qui l'esame interpretativo dell'articolo deve farsi più acuto per riuscire a leggere lo scritto legislativo nella giusta maniera; quando, infatti, è detto: «le scuole dirette ai fini speciali universitarie per assistenti sociali convalidano...» si supera l'obiezione che le scuole convalidanti debbano essere solo le poche nominate all'art. 3 e non anche quelle istituite successivamente al gennaio 1987.

L'art. 6 riconosce idoneità, limitata nel tempo, alle scuole private per rilasciare titoli di identico valore di quelli universitari: condizione per il riconoscimento di tale limitata idoneità è la verifica dell'adeguamento del relativo ordinamento didattico a quello delle scuole universitarie, previsto dal DM 30/4/85, della validità delle strutture e dell'organizzazione didattica.

Queste verifiche sono state affidate al Ministero della Pubblica Istruzione (competente, pro tempore, in materia) che le ha espresse in decreti ministeriali di idoneità. A ciò si aggiunge che sull'attività delle scuole private di cui all'art. 6 opera la vigilanza dello stesso Ministero che all'uopo può usufruire, ed in pratica ha usufruito, di università a ciò incaricate.

Dai tre articoli delle disposizioni transitorie, si evince pertanto che la volontà del legislatore e lo spirito della norma sono stati quelli di aggiungere all'elemento «portante» (comune denominatore ai fini del valore abilitante del diploma) del titolo conseguito privatamente altri elementi di garanzia per l'identifi-



cazione di quel titolo con quello rilasciato dalle scuole universitarie. Tutto questo è, quindi, già norma operante, è disposizione transitoria *de iure condito*.

Tuttavia — per quanto sopra detto a proposito della necessaria generalità della norma giuridica, che non può «fotografare» i mille casi specifici propri della realtà che emergono anche tra le righe della norma stessa — si verifica ogni giorno l'insorgere di situazioni particolari per la cui soluzione il decreto presidenziale non è esauriente, e la costante e volenterosa attività interpretativa dell'amministrazione (che a ciò ha utilizzato anche lo strumento della circolare attuativa) non è sempre risolutivamente sufficiente.

Si manifestano, pertanto, esigenze espresse nei modi più diversi (dal suggerimento alla protesta, dal rilevamento in buona fede all'insinuazione non proprio tale) che si possono qualificare globalmente *de iure condendo*; queste richiedono, per la loro soddisfazione, lo strumento legislativo, per riprendere, possibilmente nella maniera più completa ed equa, il discorso del DPR 14/87.

* * *

Aggiorniamo, intanto, le conoscenze nel settore, citando il DPR 5 luglio 1989, n. 280 (G.U. n. 183

del 7 agosto 1989) che prevede, fra l'altro, per quanto riguarda l'art. 4 primo comma, del DPR 14/87, l'equiparazione del servizio di ruolo presso lo Stato o enti pubblici al servizio almeno quinquennale non di ruolo (art. 2).

Per quanto riguarda il termine di tre anni di cui all'art. 5 del DPR 14/87, l'art. 3 del nuovo decreto aggiunge un anno.

Per quanto riguarda il dettato dell'art. 6 del DPR 14/87, le immatricolazioni utili al beneficio ivi previsto vanno fino all'anno accademico 1988-89 incluso.

Bibliografia

Professioni sociali e università - Atti del seminario di studi (Ministero Interno e P.I.) Roma, 6-8 novembre 1986.

Universitas-Studi e documentazione di vita universitaria, n. 23, anno VIII, gennaio-marzo 1987, Fratelli Palombi Editori, Roma.

DPR 15 gennaio '87, n. 14 «Valore abilitante del diploma di assistente sociale in attuazione dell'art. 9 del Decreto del Presidente della Repubblica 10 marzo 1982, n. 162».

Decreto ministeriale 30 aprile 1985 «Ordinamento delle scuole universitarie dirette a fini speciali per assistenti sociali».

DPR 10 marzo 1982, n. 162 «Riordinamento delle scuole dirette a fini speciali, delle scuole di specializzazione e dei corsi di perfezionamento».

Circolare ministeriale 20 gennaio 1989, n. 333: «Applicazione del DPR 15/1/1987, n. 14, relativo al valore abilitante all'esercizio della professione del diploma di assistente sociale in attuazione dell'art. 9 del DPR 10/3/1982, n. 162».



LEGGI e DECRETI

G.U. del 2 ottobre 1989

DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA
3 FEBBRAIO 1989

Modificazioni all'ordinamento didattico universitario relativamente ai corsi di laurea in lingue e letterature straniere e in lingue e letterature straniere moderne

IL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA

Visto il testo unico delle leggi sull'istruzione superiore, approvato con regio decreto 31 agosto 1933, n. 1592;

Visto il regio decreto-legge 20 giugno 1935, n. 1071, — modifiche ed aggiornamento al testo unico delle leggi sull'istruzione superiore — convertito nella legge 2 gennaio 1936, n. 78;

Visto il regio decreto 30 settembre 1938, n. 1652, — disposizioni sull'ordinamento didattico universitario — e successive modificazioni;

Vista la legge 11 aprile 1953, n. 312 — libera inclusione di nuovi insegnamenti complementari negli statuti delle università e degli istituti di istruzione superiore;

Vista la legge 21 febbraio 1980, n. 28 — delega al Governo per il riordinamento della docenza universitaria e relativa fascia di formazione per la sperimentazione organizzativa e didattica;

Visto il decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382 — riordinamento della docenza universitaria, relativa fascia di formazione nonché sperimentazione organizzativa e didattica;

Considerata l'opportunità di procedere a modificare ed unificare gli ordinamenti didattici vigenti per gli studi dei corsi di laurea in lingue e letterature straniere e del corso di laurea in lingue e letterature straniere moderne;

Udito il parere del Consiglio universitario nazionale;

Sulla proposta del ministro della Pubblica Istruzione;

Decreta:

Art. 1

Le tabelle IX e XVI concernenti l'ordinamento didattico dei corsi di studi per il conseguimento della laurea in lingue e letterature straniere, nonché la tabella XIII-bis concernente l'ordinamento didattico per il conseguimento della laurea in lingue e letterature straniere moderne, annesse al regio decreto 30 settembre 1938, n. 1652, e le successive modificazioni ad esse apportate, sono sostituite dalla nuova tabella IX relativa all'ordinamento didattico del corso di studi per il conseguimento della laurea in lingue e letterature straniere (europee), annessa al presente decreto, firmato d'ordine nostro, dal ministro della Pubblica Istruzione.

Art. 2

Nell'elenco delle lauree e dei diplomi di cui alla tabella I dell'ordinamento didattico universitario, annessa al regio decreto 30 settembre 1938, n. 1652, e successive modificazioni, la laurea in lingue e letterature straniere e la laurea in lingue e letterature straniere moderne, sono sostituite con la laurea in lingue e letterature straniere (europee).

Art. 3

Nella tabella II dell'ordinamento didattico universitario, annessa al regio decreto 30 settembre 1938, n. 1652, e successive modificazioni, concernente le facoltà universitarie dalle quali possono essere rilasciati le lauree e i diplomi indicati nella tabella I, la laurea in lingue e letterature straniere, rilasciata dalle facoltà di lingue e letterature straniere, lingue e letterature straniere moderne, magistero, economia e commercio (Università di Verona) e la laurea in lingue e letterature straniere moderne, rilasciata dalle facoltà di lettere e filoso-

fia e di lingue e letterature straniere moderne, sono sostituite con la laurea in lingue e letterature straniere (europee).

Art. 4

Entro il 31 ottobre 1990 gli ordinamenti didattici per il conseguimento delle lauree in lingue e letterature straniere ed in lingue e letterature straniere moderne saranno modificati per ciascuna università in conformità al nuovo ordinamento per il conseguimento della laurea in lingue e letterature straniere (europee), con la procedura di cui all'art. 17 del testo unico delle leggi sull'istruzione superiore, approvato con regio decreto 31 agosto 1933, n. 1592.

Art. 5

Quando le facoltà si saranno adeguate all'ordinamento di cui all'allegata tabella, gli studenti già iscritti potranno completare gli studi previsti dal precedente ordinamento del rispettivo corso di laurea. Le facoltà, inoltre, sono tenute a stabilire le modalità per la convalida di tutti gli esami sostenuti, qualora gli studenti già iscritti optino per il nuovo ordinamento.

L'opzione potrà essere esercitata fino ad un termine pari alla durata legale del corso di studi.

Il presente decreto sarà inviato alla Corte dei conti per la registrazione e sarà pubblicato nella *Gazzetta Ufficiale* della Repubblica italiana.

Dato a Roma, addì 3 febbraio 1989.

COSSIGA

GALLONI, ministro della Pubblica Istruzione

Registrato alla Corte dei conti, addì 21 luglio 1989
Registro n. 39 Istruzione, foglio n. 34

Tabella IX

LAUREA IN LINGUE E LETTERATURE STRANIERE
(EUROPEE)

Laurea da conseguirsi presso le facoltà di lingue e letterature straniere, lingue e letterature straniere moderne, lettere e filosofia, magistero, economia e commercio (a Verona).

Titoli di ammissione: quelli previsti dalle norme vigenti. Durata del corso di studi: quattro anni.

Il corso di laurea si articola in bienni ed indirizzi. Il primo biennio è comune a tutti gli indirizzi e comprende nove esami, con quattro prove scritte e orali di lingua. Il secondo biennio si articola in tre indirizzi (filologico-letterario, linguistico-glottodidattico, storico-culturale), ciascuno dei quali comprende dieci esami con tre prove scritte e orali di lingua.

Gli esami delle lingue e letterature straniere comprendono per ciascun anno di corso una prova scritta e orale di lingua, le cui modalità sono determinate dai singoli corsi di laurea. Questi potranno prevedere anche uno sbarramento tra il primo e il secondo biennio per lo studente che non abbia superato tutti gli esami di lingue e letterature straniere previsti per il primo biennio.

Al fine esclusivo di facilitare le scelte didattiche dello studente, ciascun corso di laurea provvede ad includere le discipline attivate o mutuabili in aree didattiche, che comprendono una o più discipline omogenee:

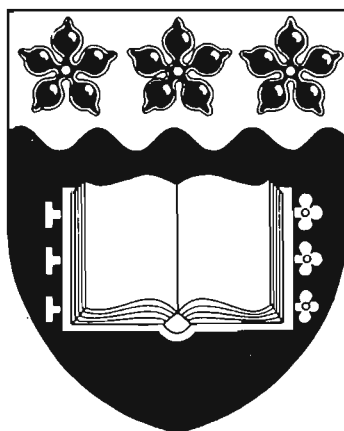
- a) lingue e letterature straniere (un'area per ogni lingua: anglistica, germanistica, ecc.);
- b) italianistica;
- c) scienze del linguaggio;
- d) scienze glottodidattiche;
- e) scienze dell'educazione;
- f) scienze geografiche;
- g) scienze filosofiche;
- h) lingue e culture classiche;
- i) scienze dell'arte, della musica e dello spettacolo;
- k) scienze filologiche;
- l) scienze storiche;
- m) scienze storico-culturali (storia della cultura, storia della civiltà, ecc.);
- n) scienze della letteratura (storia della critica, letterature comparate ecc.);
- o) scienze della comunicazione (semiologia, sociologia della comunicazione, ecc.).

Specifiche discipline che possono riferirsi a campi scientifici diversi, potranno essere incluse in non più di due aree didattiche.

Il biennio comune prevede le seguenti annualità:

due della lingua e letteratura quadriennale, ciascuna con la relativa prova scritta e orale di lingua;

due della lingua e letteratura triennale, ciascuna con la relativa prova scritta e orale di lingua;



una di italianistica (da scegliersi tra «letteratura italiana» e «lingua e letteratura italiana»), cui è propedeutica una prova scritta;

una di scienze storiche;

una di scienze del linguaggio;

una a scelta libera (la scelta dello studente può aver luogo tra tutte le discipline attivate o mutuabili);

una a scelta guidata (la scelta dello studente è limitata alle discipline incluse nelle seguenti aree didattiche: area della lingua e letteratura quadriennale, area della lingua e letteratura triennale, italianistica, scienze storico-culturali, scienze della letteratura, scienze geografiche, lingue e culture classiche).

Il secondo biennio si articola in tre indirizzi: filologico-letterario, linguistico-glottodidattico, storico-culturale.

L'indirizzo filologico-letterario comprende le seguenti annualità:

due della lingua e letteratura quadriennale, ciascuna con la relativa prova scritta ed orale di lingua;

una della lingua e letteratura triennale, con la relativa prova scritta ed orale di lingua;

una della filologia afferente alla lingua quadriennale;

una della filologia afferente alla lingua triennale;

due dell'area della lingua e letteratura quadriennale;

due a scelta libera;

una a scelta guidata (la scelta è tra le discipline incluse nelle seguenti aree didattiche: scienze della letteratura, lingue e culture classiche, italianistica, scienze glottodidattiche).

L'indirizzo linguistico-glottodidattico comprende le seguenti annualità:

due della lingua e letteratura quadriennale, ciascuna con la relativa prova scritta ed orale di lingua;

una della lingua e letteratura triennale, con la relativa prova scritta ed orale di lingua;

una della filologia afferente alla lingua quadriennale;

una di scienze del linguaggio;

una di scienze glottodidattiche;

una di scienze dell'educazione;

due a scelta libera;

una a scelta guidata (la scelta è tra le discipline incluse nelle seguenti aree didattiche: area della lingua e letteratura quadriennale, area della lingua e letteratura triennale, scienze filosofiche, scienze della comunicazione).

L'indirizzo storico-culturale comprende le seguenti annualità:

due della lingua e letteratura quadriennale, ciascuna con la relativa prova scritta ed orale di lingua;

una della lingua e letteratura triennale, con la relativa prova scritta ed orale di lingua;

una della filologia afferente alla lingua quadriennale;

una di scienze storiche;

due da scegliersi tra le seguenti aree: scienze filosofiche, scienze geografiche, scienze dell'arte, della musica e dello spettacolo;

due a scelta libera;

una a scelta guidata (la scelta è tra le discipline incluse nelle seguenti aree didattiche: scienze storico-culturali, area della lingua e letteratura quadriennale, lingue e culture classiche, italianistica).

Per essere ammesso all'esame di laurea, lo studente dovrà seguire i corsi e superare gli esami per un totale di diciannove esami con sette prove scritte ed orali di lingue straniere. La tesi di laurea verrà scelta all'interno dell'indirizzo di specializzazione e nel quadro della civiltà della lingua quadriennale. Il diploma di laurea menzionerà sia la lingua quadriennale sia l'indirizzo di specializzazione.

Visto, d'ordine del Presidente della Repubblica
Il Ministro della pubblica istruzione
GALLONI

G. U. del 5 marzo 1990

DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA
12 OTTOBRE 1989

Modificazioni all'ordinamento didattico universitario relativamente al corso di laurea in scienze e tecnologie alimentari

IL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA

Visto il testo unico delle leggi sull'istruzione superiore, approvato con regio decreto 31 agosto 1933, n. 1592;

Visto il regio decreto-legge 20 giugno 1935, n. 1071 (Modifiche ed aggiornamento al testo unico delle leggi sull'istruzione superiore), convertito nella legge 2 gennaio 1936, n. 73;

Visto il regio decreto 30 settembre 1938, n. 1562 (Disposizioni sull'ordinamento didattico universitario) e successive modificazioni;

Vista la legge 11 aprile 1953, n. 312 (Libera inclusione di nuovi insegnamenti complementari negli statuti delle università e degli istituti di istruzione superiore);

Vista la legge 21 febbraio 1980, n. 28 (Delega al Governo per il riordinamento della docenza universitaria e relativa fascia di formazione per la sperimentazione organizzativa e didattica);

Visto il decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382 (Riordinamento della docenza universitaria, relativa fascia di formazione nonché sperimentazione organizzativa e didattica);

Considerata l'opportunità di procedere al riordino dell'ordinamento didattico vigente per gli studi del corso di laurea in scienze delle preparazioni alimentari e al mutamento di denominazione del corso di laurea medesimo;

Udito il parere del Consiglio Universitario Nazionale;

Sulla proposta del ministro dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica;

EMANA

il presente decreto:

Art. 1

L'ordinamento didattico del corso di laurea in scienze delle preparazioni alimentari, di cui alla tabella XXXI-bis, annessa al regio decreto 30 settembre 1938, n. 1562, che muta la denominazione in corso di laurea in scienze e tecnologie alimentari è sostituito da quello stabilito dalla tabella XXXI-bis annessa al presente decreto, firmato dal ministro dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica.

Nelle tabelle I e II, annesse al citato regio decreto n. 1562/1938, la laurea in scienze delle preparazioni alimentari muta in laurea in scienze e tecnologie alimentari.

Art. 2

Entro il termine massimo di quattro anni dalla data del presente decreto, l'ordinamento didattico per il conseguimento della laurea in «scienze delle preparazioni alimentari» sarà modificato, per ciascuna università o istituto universitario, in conformità al nuovo ordinamento con la procedura di cui all'art. 17 del testo unico delle leggi sull'istruzione superiore approvato con regio decreto 31 agosto 1933, n. 1592.

Art. 3

Quando le facoltà si saranno adeguate all'ordinamento di cui all'allegata tabella, gli stu-

denti già iscritti potranno completare gli studi previsti dal precedente ordinamento. Le facoltà, inoltre, sono tenute a stabilire le modalità per la convalida degli esami sostenuti, qualora gli studenti già iscritti optino per il nuovo ordinamento.

L'opzione per il nuovo ordinamento potrà essere esercitata fino ad un termine pari alla durata legale del corso degli studi.

Art. 4

Il Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica, su parere del Consiglio universitario nazionale, indicherà le affinità tra le discipline incluse nella presente tabella e quelle della tabella precedente al fine di stabilire la trasferibilità dei titolari di ruolo delle discipline non previste nell'allegata tabella.

Il presente decreto sarà inviato alla Corte dei conti per la registrazione e sarà pubblicato nella *Gazzetta Ufficiale* della Repubblica italiana.

Dato a Roma, addì 12 ottobre 1989.

Il Presidente supplente della Repubblica

SPADOLINI

RUBERTI, ministro dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica

*Registrato alla Corte dei conti, addì 2 febbraio 1990
Registro n. 1 Università, foglio n. 384*

ALLEGATO

Tabella XXXI-bis

LAUREA IN SCIENZE E TECNOLOGIE ALIMENTARI

Durata del corso degli studi: cinque anni, comprendente ventiquattro insegnamenti fondamentali (di cui venti annuali e quattro semestrali) e cinque annualità di insegnamenti opzionali (due corsi semestrali equivalgono ad uno annuale).

I titoli di ammissione sono quelli previsti dalle vigenti disposizioni di legge.

Insegnamenti fondamentali propedeutici

Numero d'ordine	Annualità
1	Biochimica generale
2	Chimica analitica I
3	Chimica analitica II
4	Chimica fisica
5	Chimica generale ed inorganica
6	Chimica organica I
7	Chimica organica II

- 8 Enzimologia (semestrale)
- 9 Fisica
- 10 Fisica tecnica (semestrale)
- 11 Igiene
- 12 Matematica
- 13 Microbiologia generale
- 14 Morfologia e fisiologia animale
- 15 Morfologia e fisiologia vegetale

Insegnamenti fondamentali di applicazione

- 16 Analisi chimica dei prodotti alimentari
- 17 Economia delle industrie agro-alimentari
- 18 Fisiologia della nutrizione e razionamento
- 19 Microbiologia degli alimenti
- 20 Microbiologia industriale
- 21 Produzioni animali (semestrale)
- 22 Produzioni vegetali (semestrale)
- 23 Tecnologie alimentari I (operazioni fondamentali)
- 24 Tecnologie alimentari II (processi)

Insegnamenti opzionali distinti per aree disciplinari

- a) Discipline economiche statistiche e giuridiche:
 - 1) approvvigionamento e mercato;
 - 2) contabilità aziendale;
 - 3) istituzioni di economia politica;
 - 4) legislazione alimentare;
 - 5) metodologia e statistica sperimentale.
- b) Discipline biologiche:
 - 1) botanica sistematica ed applicata;
 - 2) zootecnia generale.
- c) Discipline chimiche e biochimiche:
 - 1) analisi chimica spettroscopica;
 - 2) biochimica degli alimenti;
 - 3) biochimica industriale;
 - 4) chimica delle fermentazioni;
 - 5) chimica e tecnologia degli aromi;
 - 6) gestione della qualità dei prodotti alimentari;
 - 7) esercitazioni di analisi chimica dei prodotti alimentari;
 - 8) residui ed additivi;
 - 9) biochimica applicata.
- d) Discipline igieniche e microbiologiche:
 - 1) biotecnologia delle fermentazioni;
 - 2) detergenza e sanificazione degli impianti delle industrie alimentari;
 - 3) difesa degli alimenti dagli animali infestanti;
 - 4) genetica dei microrganismi;
 - 5) igiene degli alimenti;
 - 6) ispezione degli alimenti di origine animale;

- 7) microbiologia lattiero-casearia;
 - 8) patologia animale e ispezione delle carni;
 - 9) patologia dei prodotti e delle derrate vegetali;
 - 10) virologia;
 - 11) tecniche microbiologiche.
- e) Discipline nutrizionistiche:
- 1) principi di dietetica;
 - 2) programmazione nutrizionale;
 - 3) valutazione nutrizionale degli alimenti.
- f) Discipline tecnologiche:
- 1) chimica e tecnologia del latte;
 - 2) disegno tecnico e materiali;
 - 3) enologia;
 - 4) ergotecnica ed organizzazione aziendale;
 - 5) macchine ed impianti per le industrie alimentari;
 - 6) proprietà fisico-meccaniche dei prodotti agricoli e alimentari;
 - 7) tecnica della ristorazione;
 - 8) tecnologia dei cereali e derivati;
 - 9) tecnologia dei prodotti alimentari tropicali e subtropicali;
 - 10) tecnologia del condizionamento e della distribuzione;
 - 11) tecnologia della birra;
 - 12) tecnologia delle applicazioni frigorifere;
 - 13) tecnologia delle bevande alcoliche;
 - 14) tecnologia delle conserve alimentari;
 - 15) tecnologia delle sostanze grasse;
 - 16) trattamento dei sottoprodotti, degli affluenti ed approvvigionamento delle acque.

Ogni insegnamento opzionale, a giudizio di ciascuna facoltà, nel manifesto potrà avere durata annuale o semestrale.

Le singole facoltà potranno inserire nel loro statuto altre discipline opzionali, la cui denominazione ed il cui contenuto non potranno comunque ricalcare in tutto o in parte quelli degli insegnamenti già esistenti.

Tutti gli insegnamenti del corso di laurea in «scienze e tecnologie alimentari» dovranno essere autonomi rispetto a quelli di uguale denominazione eventualmente presenti in altri corsi di laurea.

Le singole facoltà cureranno l'organizzazione dei piani di studio secondo le propedeuticità proposte e scegliendo gli insegnamenti opzionali da attivare secondo quanto stabilito dalla normativa vigente, in logica distribuzione per area disciplinare.

Le singole facoltà stabiliscono il numero e l'ordine di successione degli insegnamenti fondamentali propedeutici che lo studente deve seguire durante i primi due anni di corso. Per ottenere l'iscrizione al terzo anno lo studente deve aver seguito i corsi e superato gli esami in

tutti gli insegnamenti dei primi due anni di corso, o al massimo meno due, fermo restando che lo studente non potrà sostenere esami del terzo anno se prima non avrà superato i restanti due esami dei primi due anni di corso.

Lo studente, prima dell'assegnazione della tesi di laurea, deve aver sostenuto un accertamento della conoscenza della lingua inglese, mediante colloquio e traduzione di testi scientifici, effettuato con docenti di discipline attinenti alla tesi stessa.

Le discipline indicate come I e II devono intendersi di due diversi contenuti e corrispondenti a due distinti esami.

A giudizio delle singole facoltà le discipline «produzioni animali» e «produzioni vegetali» potranno avere durata annuale e potranno essere sostituite da discipline di pari durata miranti comunque a fornire le nozioni indispensabili sulla produzione primaria oggetto della trasformazione in alimenti. Nel caso che la facoltà stabilisca che le precitate due discipline abbiano ciascuna una durata annuale, il numero delle annualità riservate agli insegnamenti opzionali si ridurrà di conseguenza da cinque a quattro.

Per il conseguimento della laurea lo studente, dopo aver sostenuto e superato gli esami relativi alle ventisette discipline annuali o equivalenti (due discipline semestrali equivalgono ad una annuale) del piano di studio, dovrà superare l'esame di laurea consistente nella discussione di una tesi a carattere sperimentale.

*Il ministro dell'Università
e della Ricerca scientifica e tecnologica*
RUBERTI

G. U. del 2 marzo 1990

DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA
25 NOVEMBRE 1989

Modificazione all'ordinamento didattico universitario relativamente all'elenco delle lauree e dei diplomi che possono essere rilasciati dalle facoltà di magistero

IL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA

Visto il testo unico delle leggi sull'istruzione superiore, approvato con regio decreto 31 agosto 1933, n. 1592;

Visto il regio decreto-legge 20 giugno 1935, n. 1071 — modifiche ed aggiornamento al testo unico delle leggi sull'istruzione superiore — convertito nella legge 2 gennaio 1936, n. 78;

Visto il regio decreto 30 settembre 1938, n. 1652 — disposizioni sull'ordinamento didattico universitario e successive modificazioni;

Vista la legge 11 aprile 1953, n. 312 — libera inclusione di nuovi insegnamenti complementari negli statuti delle università e degli istituti di istruzione superiore;

Vista la legge 21 febbraio 1980, n. 28 — delega al Governo per il riordinamento della docenza universitaria e relativa fascia di formazione per la sperimentazione organizzativa e didattica;

Visto il decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382 — riordinamento della docenza universitaria, relativa fascia di formazione nonché sperimentazione organizzativa e didattica;

Visto il decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 12 maggio 1989 — approvazione del piano di sviluppo dell'università per gli anni 1986/90, che prevede, tra l'altro, l'istituzione del corso di laurea in conservazione dei beni culturali presso l'Istituto di magistero pareggiato Suor Orsola Benincasa di Napoli;

Udito il parere del Consiglio universitario nazionale;

Considerata, pertanto, l'opportunità di procedere alla modifica della tabella II dell'ordinamento didattico universitario, concernente le facoltà universitarie dalle quali possono essere rilasciati le lauree e i diplomi indicati nella tabella I;

Sulla proposta del ministro dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica;

EMANA

il presente decreto:

Articolo unico

Nella tabella II — facoltà universitarie dalle quali possono essere rilasciati le lauree e i diplomi indicati nella tabella I — annessa al regio decreto 30 settembre 1938, n. 1652, all'elenco delle lauree e dei diplomi che possono essere rilasciati dalle facoltà di magistero è aggiunta la laurea in «conservazione dei beni culturali».

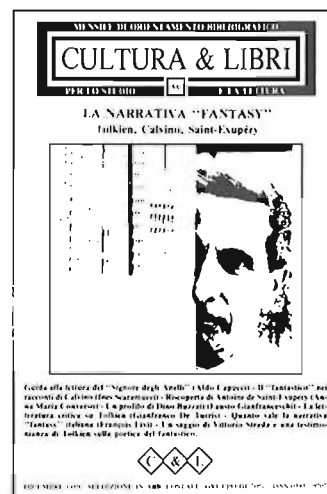
Il presente decreto sarà inviato alla Corte dei conti per la registrazione e sarà pubblicato nella *Gazzetta Ufficiale* della Repubblica italiana.

Dato a Roma, addì 25 novembre 1989.

COSSIGA

RUBERTI, *ministro dell'Università
e della Ricerca scientifica e
tecnologica*

*Registrato alla Corte dei conti, addì 2 febbraio 1990
Registro n. 1 Università, foglio n. 391*



ORIENTAMENTO BIBLIOGRAFICO PER LO STUDIO E LA LETTURA

Direttore: Antonio Livi

“Cultura & libri” è un mensile per la scuola, l’università, il mondo della cultura. È una guida alle letture, un sussidio per gli studi. Informa e orienta sui classici del pensiero e della letteratura, sui romanzi contemporanei, sui testi scolastici, sulla saggistica italiana e straniera: su tutti i temi della filosofia. Ogni mese “Cultura & libri” offre una *monografia* di 64 pagine; ogni trimestre, un *servizio bibliografico* di 16 pagine (con l’attualità della saggistica, della narrativa, delle biografie, della varia).

In vendita nelle librerie di tutta Italia.

Condizioni di abbonamento:

Abbonamento annuo (12 numeri, da quello di gennaio a quello di dicembre 1990) per l’Italia: L. 60.000; per l’estero: L. 70.000 (via terra); L. 90.000 (via aerea). Versare l’importo sul conto corrente postale n. **43420009**, intestato a **Società Editrice Dante Alighieri/abbonamenti, via Timavo, 3 - 00195 Roma** (specificare la causale); è possibile chiedere l’abbonamento anche per telefono (il numero dell’Ufficio Abbonamenti è **06/503.40.96**) e pagare poi direttamente al postino all’atto della consegna del primo numero (contro/assegno).

Di prossima pubblicazione:

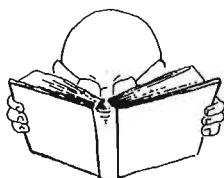
LA LINGUISTICA MODERNA (pp. 64, L.8000)
DANTE E VILLON (pp. 64, L.8000)
LA COSMOLOGIA TRA FISICA E METAFISICA (pp. 64, L.8000)
ETICA E POLITICA: I DIRITTI DELL’UOMO (pp. 64, L.8000)
DOSTOEVSKIJ E LA RUSSIA PRE-RIVOLUZIONARIA (pp. 80, L.10.000)
L’IO E IL SUO MONDO: LA FENOMENOLOGIA (pp. 64, L.8000)

Già pubblicati:

L’INTELLIGENZA ARTIFICIALE: CHE PENSARE DELLE “MACCHINE PENSANTI” (pp. 72, L.8000)
SCIENZA, FILOSOFIA E FEDE: L’EPISTEMOLOGIA CONTEMPORANEA (pp. 72, L.8000)
LA NARRATIVA “FANTASY”: TOLKIEN, BUZZATI, CALVINO (pp.64, L. 6000)
QUALE POLITICA PER GLI ANNI NOVANTA (pp. 80, L. 10.000)



LIBRI

**Scienze dell'educazione e classificazioni bibliografiche**

di Anna Baldazzi

«I quaderni di Villa Falconieri» n. 19, Centro Europeo dell'Educazione, Frascati 1989, pp. 174, L. 15.000

Dietro l'apparente essenzialità di un titolo che non sembra introdurre nuove problematiche, Anna Baldazzi conduce un'indagine lucida e analizza, con un'efficacia che può a buon titolo definirsi «drammatica», la crisi delle classificazioni bibliografiche così come sono state affrontate e codificate sul finire del secolo scorso.

In un'epoca in cui la ricerca scientifica progredisce a velocità impressionante, le manie classificatorie dello scibile — manifestatesi sin dai tempi più antichi e poi affermatesi soprattutto nel XVIII secolo con gli enciclopedisti e poi più tardi, nel corso dell'Ottocento, con i positivisti — risultano ampiamente superate e le sue categorie sembrano nella loro immobilità farsi derisorie, soffocate dalla molteplicità delle discipline e dalla pluralità di un sapere che non intende riconoscersi parcellizzato.

La crisi sulla quale si incentra l'analisi della Baldazzi riguarda, appunto, la rispondenza tra i vari sistemi di classificazione — come quello adottato dalla Library of Congress di Washington o quello decimale del Dewey in seguito variamente adattato e sviluppato — e il processo del sapere le cui vesti bibliografiche difficilmente possono essere riconducibili ad un concetto che risponda, secondo i più tradizionali principi della classificazione, alle dovute esigenze di esaustività cui da sempre essi si sono ispirati.

In corrispondenza con una panoramica attualmente sempre più complessa di indirizzi di pensiero e di ricerca, l'impostazione delle problematiche relative alle conoscenze scientifiche e filosofiche deve avvalersi di un approccio di tipo interdisciplinare. Questa premessa si fa tanto più

evidente allorché si affronta l'ordinamento di materiale bibliografico riguardante in generale l'area delle scienze sociali e, in particolare, l'area pedagogica o, come viene generalmente indicata nelle classificazioni internazionali, la classe «Education».

In questo settore i problemi relativi alla classificazione sono, infatti, strettamente collegati a quelli riguardanti la conoscenza e cioè la verifica, a livello critico, delle forme e dei limiti dell'attività conoscitiva umana. Ecco allora data per implicita una riflessione su tutte le scienze umanistiche e, più significativamente, sui rapporti stretti che intercorrono fra scienze dell'educazione e scienze filosofiche.

Il testo della Baldazzi, corredato da una prefazione attenta e chiarificatrice di Mauro Laeng dell'Università di Roma «La Sapienza», si articola in quattro sezioni distinte. Nella prima, la ricerca introduttiva dell'autrice si fa epistemologica, considerata la complessità della natura umana che rifugge da ogni volontà deterministica, e la mette in correlazione coi vari sistemi bibliografici adottati nell'ambito delle scienze dell'educazione.

Nella seconda parte viene analizzata criticamente la «classe L» della classificazione della Library of Congress, la quale ha avuto nel corso del nostro secolo quattro diverse edizioni, di cui l'ultima risale al 1984.

Nella terza e quarta parte, infine, la Baldazzi esamina i tentativi di classificazione più recenti partendo da quelli realizzati dal Bliss, tra il '40 e il '53, e più tardi completamente rivisti dal Mills e dalla Brouhton a partire dal 1977. L'autrice analizza, inoltre, le classificazioni più recenti del bibliografo angloindiano Ranganathan e gli sforzi che, fin dal 1952, ha portato avanti il Classification Research Group, formatosi sotto l'impulso della Royal Society's Scientific Information Conference tenutasi a Londra tre anni prima. Il gruppo, che aveva rifiutato categoricamente gli schemi di classificazione

adottati correntemente, si propose di individuare nuovi principi filosofici in base ai quali elaborare una metodologia classificatoria fortemente innovativa.

Conclude lo studio un rapido *excursus* sul sistema educativo cinese e la sua organizzazione bibliografica.

Ciò che si avvertiva diffusamente già dalla fine degli Anni Quaranta e cioè la necessità di affrontare una radicale revisione nell'ambito delle classificazioni bibliografiche — necessità avvertita anche da organizzazioni come l'Unesco, l'OCSE e il Consiglio d'Europa — emerge nuovamente in tutta la sua urgenza, né è possibile, là dove le connessioni interdisciplinari rendono più complessi i distinti piani di ricerca, continuare a riparare più o meno fortunatamente nella categoria dei «Generalia».

I modelli di classificazione devono favorire la circolazione dei documenti e introdurre nuovi problemi lì dove, magari, non ve ne è ancora sentore. Le eccezioni, ossia i modelli inversi — conclude l'autrice — per cui le ipotesi di sistemazione delle conoscenze generano ricerche e acquisizioni scientifiche nuove, sono rarissime, anche se a volte affascinanti come le *finzioni* di Borges.

Marina Dalla Torre

Education and the Economy in a Changing Society*Organisation for Economic Cooperation and Development, Paris 1989, pp. 120*

L'economia dell'istruzione aveva conosciuto momenti di gloria negli Anni Sessanta quando, con entusiasmo troppo facile e ingenuo, si scommetteva a occhi chiusi sulla diretta proporzionalità tra investimenti in istruzione e sviluppo economico, si formulavano previsioni anche a

medio e lungo termine sul fabbisogno di personale qualificato e si calcolavano costi e benefici della formazione del «capitale umano». Le docce fredde del decennio successivo, dalla contestazione allo strapotere sindacale, dalla crisi petrolifera alla crisi del dollaro, dalla stagnazione all'inflazione, dall'esplosione tecnologica alla disoccupazione di massa, dai problemi ambientali all'emergere di limiti allo sviluppo, hanno spento, insieme a molte altre, anche queste illusioni. Questa disciplina, così, si ripropone alla pubblica attenzione negli Anni Ottanta e Novanta in maniera più timida ma certo più scaltrita, consapevole di avere una parte da interpretare nel determinare le strategie politiche intorno all'istruzione. Non persegue più un'espansione quantitativa a ruota libera, ma una crescita soprattutto qualitativa, diversificata, attenta a cogliere i segnali di cambiamento che la società civile ininterrottamente invia; non più una delega in bianco al sistema politico considerato unico agente di progresso, ma una corresponsabilizzazione delle varie forze presenti nella società.

Queste considerazioni ci sembrano il nocciolo di ciò che emerge dai resoconti della conferenza intergovernativa dei ventiquattro Paesi dell'OCSE svoltasi a Parigi nel marzo del 1988. La discussione, condotta sulla falsariga di alcuni schemi preparatori raccolti anch'essi nel volume che stiamo esaminando, ha in primo luogo tratteggiato i nuovi scenari delle relazioni istruzione-economia alla luce del continuo cambiamento a cui la nostra società è sottoposta. Non si trattava tanto di dissertare accademicamente sull'incidenza del fattore educativo sulla crescita e sulle prestazioni economiche, ma piuttosto di stabilire, come ha sottolineato John Dawkins, ministro australiano dell'Istruzione, Educazione e Addestramento, «ciò che deve essere fatto per meglio indirizzarla, attraverso quali mezzi, in quali direzioni e a chi competono le responsabilità operative». Stante questa impostazione pragmatica, è comprensibile che l'ultimo testo preparatorio si intitolasse *Strategie per il cambiamento*, mentre i gruppi di lavoro hanno affrontato rispettivamente le tematiche della formazione iniziale, dell'istruzione e riqualificazione degli adulti e della ricerca scientifica e tecnologica collegata all'istruzione superiore.

I cambiamenti intercorsi e, a maggior ragione, quelli ancora in atto hanno costituito il *leit motiv* dell'intera conferenza. Questi rapidi mutamenti tecnologici non

solo rendono inattendibile ogni previsione sulla forza-lavoro richiesta, ma fanno diventare inutile la specializzazione professionale precoce, destinata a diventare ben presto obsoleta, escludono dal mercato del lavoro ingenti quantità di personale bisognoso di riqualificazione, ed esigono dall'università il ruolo di cinghia di trasmissione dei risultati della ricerca di base; sono i mutamenti demografici che impongono di ridisegnare la mappa del sistema educativo dei paesi industrializzati riconoscendo il maggior peso degli adulti rispetto alle giovani generazioni; è ancora il susseguirsi di mutamenti sociali a richiedere dall'istruzione e dalla formazione professionale di ogni grado non tanto di sviluppare negli individui specifiche abilità, quanto di educare alla duttilità, alla dinamicità, all'elasticità.

Pur senza l'ambizione di voler fornire ricette universali — molto cautamente si è messa spesso in risalto la specificità della situazione di ogni Paese membro dell'OCSE e si è sottolineato che istruzione ed economia sono realtà non del tutto sovrapponibili: l'istruzione solo parzialmente possiede finalità economiche, mentre l'economia solo parzialmente è determinata dalle politiche dell'istruzione e della ricerca — la Conferenza è riuscita a stilare alcune conclusioni unanimemente condivise in merito ai problemi principali e alle possibili soluzioni. Emergono quindi alcune risposte per chi si interroga sulla direzione del vorticoso cambiamento assunto a protagonista di questo scorcio di millennio, almeno nelle intenzioni dei governanti dei Paesi dell'OCSE: i *curricula* della scuola primaria e, soprattutto, secondaria mireranno a sviluppare le abilità di base e accentueranno la loro connotazione orientativa, per educare alla flessibilità e alla polivalenza; le università potranno, al contrario, accentuare i contenuti professionalizzanti come conseguenza di un più stretto collegamento con le realtà produttive, pur senza derogare alla propria funzione culturale; esse dovranno inoltre diversificare le proprie fonti di finanziamento, in particolare per quanto attiene alla ricerca, tendendo, per quanto possibile, all'autosufficienza; la piena occupazione sarà l'obiettivo da perseguire, non soltanto attraverso i suddetti riaggiustamenti del sistema educativo tradizionale, ma anche mediante un pieno coinvolgimento dell'imprenditoria privata nell'addestramento e nella riqualificazione della forza-lavoro; a livello internazionale si stringeranno ulteriormente i legami

già attivati su molteplici piani: collaborazione in campo scientifico e tecnologico, comuni strategie politiche, riconoscimento dei titoli, soprattutto per ciò che riguarda l'istruzione degli adulti, scambio di dati sul mercato del lavoro e sul sistema educativo di ogni paese per tenere sotto controllo gli indicatori più significativi. Non c'è dubbio che, stando a queste premesse, gli studi di economia dell'istruzione (il CERI, Centre for Educational Research and Innovation, si sta avviando in questa direzione) siano destinati ad acquistare nuovo vigore.

Roberto Peccenini

Bibliografia internazionale di Thesauri International Bibliography of Thesauri di Stefano Rizzo

Camera dei Deputati, Roma 1987, pp. 132, L. 10.000

Da sempre l'uomo ha aspirato a ordinare in una visione globale e organica il sapere e, in genere, ogni attività umana; da sempre ha avvertito la necessità di riorganizzare le conoscenze su base sistematica e il risultato di questi sforzi si è tradotto in un insieme di scelte terminologiche e di forme concettuali fuse insieme. È questa l'origine dei *thesauri*, proiezioni speculari della realtà umana e del mondo dello scibile.

Nella società attuale l'uso del *thesaurus* come strumento di archiviazione e ricerca si è venuto via via diffondendo in maniera sempre più capillare e la costituzione di nuovi *thesauri* è notevolmente aumentata. Si rivela pertanto di grande rilievo — oltre che estremamente attuale — il testo di Stefano Rizzo, rappresentante per la Camera al gruppo di lavoro *Thesauri* del Centro europeo di ricerca e documentazione del Parlamento Europeo (CERDP); è una trattazione organica che ha avuto un interessante precedente (nel 1979) con la prima edizione di questa bibliografia.

In tale volume venne riportato il risultato di una ricerca condotta dal Servizio per la documentazione automatizzata della Camera dei Deputati e i circa 300 titoli che ne arricchivano il contenuto offrivano una panoramica pressoché completa dei *thesauri* all'epoca esistenti.

Un decennio fa la *Thesaurus Guide* si rivelò un prezioso strumento di lavoro per documentalisti specializzati, fornendo lo-

ro le indicazioni necessarie per il reperimento delle singole opere e corredando, inoltre, il testo con delle schede contenenti, fra l'altro, il numero dei descrittori impiegati e le *data base* o i sistemi di documentazione in cui ogni *thesaurus* veniva adoperato.

Oggi, contro la selettività del precedente lavoro, la bibliografia attuale si caratterizza per ampiezza ed esaustività, privilegiando un'utenza inesperta — il documentalista, ma anche il bibliotecario e il terminologista — coloro insomma che si trovano ad affrontare, magari per la prima volta, un *thesaurus* con esigenze più pratiche che scientifiche.

La scelta di offrire anche la versione in lingua inglese di questa bibliografia, testimonia il livello scientifico dell'opera e la volontà dell'autore di rivolgersi a un pubblico internazionale oltre che al lettore italiano, spesso in difficoltà nei confronti della letteratura straniera.

I *thesauri* si sono diffusi soprattutto grazie al contributo di numerosi centri e organizzazioni, nazionali e non, con le loro attività economiche, culturali e sociali, le associazioni di categoria e gli enti governativi, come l'IRDS italiano, l'AFNOR francese e il BSI inglese o come l'UNESCO, l'INFOTERM, l'ISO, la FID e l'ILO e altri ancora.

Il testo di Rizzo si suddivide in due sezioni distinte: la prima riguarda appunto i *thesauri*, i glossari e le opere assimilabili (cioè anche raccolte terminologiche sistematiche secondo una organizzazione concettuale più semplice: glossari, siglari e opere generali organizzate per voci o parole chiavi); la seconda parte è incentrata invece sulle varie bibliografie, opere sui *thesauri* e questioni affini (*information retrieval*, sistemi di documentazione, etc.).

È stata indicata come autore principale l'organizzazione promotrice che, su richiesta, è in grado di fornire copia di un determinato *thesaurus* oltre che garantire sull'autorevolezza dell'opera in questione.

In appendice gli indici che corredano il testo, sono ordinati alfabeticamente per organizzazioni e persone.

La prima parte composta da più di 400 titoli, suddivisa in una ventina di *main items* — o sezioni principali compresa quella delle «varie» — e relative sottosezioni, si avvale a fine testo anche di un indice analitico elaborato sulla base delle parole dei singoli titoli, utile chiave di accesso per una consultazione a soggetto.

Allo scopo di potenziare maggiormente la gestione automatizzata dei *thesauri* e

per rispondere, a livello tecnologico e in maniera adeguata, ai problemi della documentazione avanzata, si tende oggi a realizzare una normalizzazione dei termini impiegati all'interno di queste strutture. Si diffonderebbero così, insieme alle reti delle banche dati, le attività delle singole società di servizi che le producono.

In tale modo più ampio e complesso si compone, sotto i nostri occhi, lo scenario dell'informazione mettendo in luce le problematiche inerenti l'archiviazione e il reperimento dei dati, ma evidenziando anche la molteplicità di interessi che ruotano intorno al concetto di *thesaurus*, specchio, come si è detto, di attività umana e di conoscenza.

M.D.T.

Come si cerca il diritto

di Achille Meloncelli

Maggioli Editore, Rimini 1990, pp. 187, L. 20.000

Achille Meloncelli, ordinario all'Università di Trento di Istituzioni di diritto pubblico nel corso di laurea in Economia politica, indica nel presente volume le metodologie di ricerca e gli strumenti necessari per accedere, nell'ambito delle scienze giuridiche, ai dati di interesse per la formazione scientifica e professionale in questo settore.

All'inizio del suo studio l'autore vaglia la condizione del ricercatore, ne individua le caratteristiche, ne riconosce la tipologia. Indipendentemente dal metodo di cui egli si avvale, le fasi della sua ricerca si suddividono in tre momenti distinti: la raccolta dei dati, la loro elaborazione (che muta a seconda del settore disciplinare che interessa la ricerca) e l'esposizione dei risultati ottenuti attraverso l'elaborazione dei dati acquisiti.

Una volta chiarito l'ambito di applicazione, in questo caso giuridico, dell'indagine in corso, vengono individuate le fonti che lo riguardano più da vicino e sistematicamente inquadrati gli strumenti grazie ai quali è possibile imparare a muoversi in quell'universo prezioso e dedaleo che sono le scienze documentali e cioè l'informatica, la biblioteconomia e la bibliografia. *Conditio sine qua non* per condurre una ricerca di questo tipo è quella di essere in grado di identificare il dato giuridico in quanto tale, conoscerne la strut-

tura, in quale modo esso viene descritto e con quali regole. Ma è necessario che tutto ciò venga appreso prima di accedere all'utilizzazione degli strumenti e delle tecniche di ricerca, e cioè nel corso dell'iter universitario che riconosce l'ateneo sede primaria della preparazione professionale degli studenti.

La formazione dei giovani e il loro conseguente addestramento a questo genere di conoscenze diventa dunque, da parte del docente, doveroso quanto la trasmissione delle conoscenze teoriche relative alla disciplina giuridica o l'indicazione delle metodologie di risoluzione dei problemi professionali che essi si troveranno ad affrontare nell'ambito di questo specifico settore. Formazione metodologica, quindi, dalla quale non si può prescindere e che fa di questo testo un manuale prezioso, ricco di informazioni utili per chi voglia cimentarsi con questi indispensabili strumenti di lavoro agevolandone la conoscenza e la consultazione.

Questo prontuario, completo ed esauriente, non manca di corredare la parte teorica con un'appendice contenente alcuni esercizi pratici di ricerca dei dati giuridici. Concludono opportunamente il testo due indici accessori, delle abbreviazioni e dei soggetti, utili chiavi d'accesso per una ricerca del diritto che intende proporsi come nuovo approdo di conoscenza.

M.D.T.

Come scegliere la facoltà

di Achille Meloncelli

Maggioli, Rimini 1989, pp. 472, L. 22.000

Negli ultimi anni le guide alla scelta degli studi superiori si sono moltiplicate per iniziativa non tanto degli enti a ciò istituzionalmente preposti, ma soprattutto delle case editrici e dei quotidiani, che hanno colto nel disorientamento giovanile in ordine agli studi e all'occupazione le premesse per la creazione di un mercato redditizio in termini di lucro e di immagine. Con ciò non si vuole squalificare aprioristicamente questo genere di pubblicazioni, in genere peraltro utili e degne di attenzione, ma soltanto sottolineare che una nuova guida, per guadagnarsi un proprio spazio, deve possedere qualche particolarità che la faccia spiccare sulle altre.

Nel volume di Meloncelli le caratteristiche salienti ci sembrano la didascalica-

tà e l'aggiornamento. Lo studente che termina gli studi secondari viene condotto passo passo attraverso tutte le scelte che lo aspettano, dall'opzione fondamentale, se iscriversi o meno all'università, alle più minute decisioni relative all'organizzazione dello studio e della vita universitaria. Infatti la tradizionale presentazione dei piani di studio e degli sbocchi occupazionali dei singoli corsi di laurea, suddivisi in aree di affinità (scienze umanistiche, scienze sociali, scienze della natura e scienze tecnologiche) e sottosezioni, è preceduta da due parti introduttive che sviluppano considerazioni generali — ma non teoriche — sulle caratteristiche del sistema universitario e sulle motivazioni e i requisiti necessari per iscriversi ed è seguita da una parte conclusiva e da un'appendice ricche di consigli pratici per orientarsi adeguatamente durante tutto l'iter dei propri studi. Il tutto mantenendo un tono discorsivo che evita per quanto possibile lo schematismo, privilegiando la chiarezza e non dando quasi nulla per scontato, ma anzi soffermandosi ad esporre anche le incongruenze presenti nel sistema scolastico italiano.

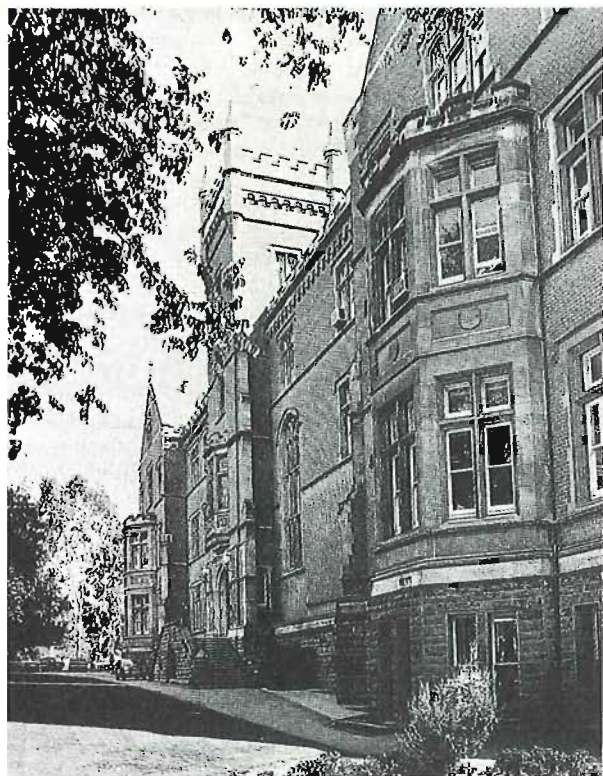
Per quanto si riferisce alla caratteristica dell'aggiornamento, c'è da dire che il testo di Meloncelli recepisce già alcune delle indicazioni dell'ultimo piano quadriennale per l'università, mentre le revisioni per le edizioni successive potranno essere attuate con poche modifiche via via che nuove sedi e corsi di laurea verranno istituiti, perché la distribuzione geografica dei vari corsi è riportata in un'appendice a parte e non all'interno del volume.

Accanto ai pregi esistono ovviamente alcuni difetti. Ne segnaliamo alcuni che forse potranno essere eliminati nelle prossime edizioni: un concetto che non viene chiarito adeguatamente è quello di «annualità» e, per quanto riguarda il corso di laurea in Lettere, ne viene indicato un numero errato; l'opera, poi, prende in esame solo i corsi di laurea e non le altre occasioni di studio offerte dall'università, come le scuole dirette a fini speciali. Si dirà che esaminarle dettagliatamente avrebbe comportato un'ulteriore estensione di un'opera già molto voluminosa in proporzione al prezzo di vendita, tutta-

via almeno un accenno a questa possibilità nella prima o nella seconda parte avrebbe potuto fornire più elementi di scelta. Nell'indicazione delle sedi dei corsi universitari, poi, non sono stati tenuti presenti quelli decentrati, sorti magari per gemmazione da altre università e tuttora da esse dipendenti.

È pur vero che la situazione muta di anno in anno, ma proprio questa guida, con lo strumento della tabella allegata di cui si faceva menzione sopra, potrebbe fornire un'informazione puntuale su questi corsi. In tal modo l'opera di Meloncelli — che essendo ordinario di Istituzioni di diritto pubblico presso l'Università di Trento vede dall'interno i problemi dell'università — potrebbe fornire il suo piccolo contributo non solo ai fini di un migliore orientamento delle matricole, ma anche nella direzione del riequilibrio tra i vari indirizzi di studi e del disintasamento delle sedi sovraffollate che i responsabili delle politiche universitarie stanno perseguendo.

R.P.



L'edificio principale del South Australian Institute of Technology

UNIVERSITAS NOTIZIE

UNIVERSITAS NOTIZIE dal 1990 allarga il suo campo di osservazione. Riporta infatti le principali decisioni adottate nelle riunioni del Consiglio Universitario Nazionale, le mozioni della Conferenza Permanente dei Rettori delle Università Italiane, i decreti del Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica, nonché quelli più significativi delle Università. Dalla Gazzetta Ufficiale riporta le leggi, i decreti e i bandi di concorso che hanno attinenza con la vita degli Atenei.

UNIVERSITAS NOTIZIE informa anche sui convegni, sull'attività di sindacati e di organismi vari; presenta infine un'opinione autorevole sui problemi universitari di attualità.

La pubblicazione è mensile. L'abbonamento costa L. 25.000 per il 1990; l'importo va versato sul c/c postale n. 47386008 intestato a Edizioni CooperGion - Via Atto Tigri, 5 - 00197 Roma.

UNIVERSITAS NOTIZIE è uno strumento di documentazione indispensabile a quanti lavorano in ambito universitario.

Due mondi a confronto
di Sveva Avveduto - Maurizio Rocchi -
Alberto Silvani

*Franco Angeli, Milano 1990, pp. 496,
L. 50.000*

S'ha da fare o non s'ha da fare questo matrimonio università-impresa? Mentre la Pantera lanciava i suoi ruggiti, vedeva la luce questo ponderoso studio elaborato da tre ricercatori dell'ISRDS (Istituto di studi sulla ricerca e documentazione scientifica del CNR), esperti nel campo delle interconnessioni tra formazione, scienza, tecnologia ed economia, sul tema della collaborazione tra università e imprese in materia di ricerca scientifica e tecnologica.

Indubbiamente la mole di dati forniti e illustrati dalla ricerca di Avveduto, Rocchi e Silvani può giovare, se non a rasserenare il dibattito, quanto meno a fornire una base di confronto libera da apriorismi all'opinione pubblica, agli operatori legislativi e, *last but not least*, ai diretti interessati, vale a dire i ricercatori, i docenti, gli studenti e gli imprenditori e gli amministratori. Per evitare, infatti, da un lato di demonizzare qualsiasi interazione di pubblico e privato e dall'altro di ipotizzare acriticamente una ricaduta necessariamente positiva della collaborazione scientifica tra università e impresa, è sempre valido il sano principio di basarsi sull'esperienza di chi, in Italia e all'estero, tale collaborazione ha promosso e avviato.

Il quadro che emerge è complesso e chiaroscurato, ma, a detta degli autori, autorizza un moderato ottimismo sul futuro. La difficoltà principale nel confronto tra il mondo della ricerca universitaria e il mondo della produzione ad alto contenuto tecnologico pare risiedere nella differente mentalità dei due universi, che porta spesso a porsi obiettivi differenti e spesso contrastanti. Per tornare al paragone iniziale, il nobile decaduto che, grazie a nozze ben combinate, ha messo le mani su una ricca dote, vede cozzare il proprio aristocratico disinteresse con l'utilitarismo e la pragmaticità della consorte. Il ricercatore universitario è più sintonizzato sui risultati di lungo periodo ed è interessato soprattutto alla pubblicazione di tali risultati nell'ambito della comunità scientifica; l'imprenditore è spesso orientato verso la soluzione di problemi immediati e, in ogni caso, verifica anche nel breve periodo la produttività degli investimenti nella ricerca. Inoltre le sue esigenze di riservatezza indotte dal timore della concorrenza contraddicono alla prassi della ricerca universitaria.

Nonostante questi ed altri nodi problematici, risulta che solo un'esigua porzione (il 6% delle università e il 3,3% delle imprese interpellate) giudica del tutto negativa l'esperienza di collaborazione reciproca, mentre ben più alta (il 28% delle università e il 12% delle imprese) è la percentuale di chi la considera completamente positiva. La maggior parte, comunque, (circa il 60% di ambedue i campioni considerati) ha giudicato l'esperienza positiva, ma suscettibile di miglioramenti, i quali sono stati individuati dalle imprese nella necessità di una politica di incentivi economici e fiscali e dalle università nello snellimento delle procedure amministrative e burocratiche. Significativo del fatto che l'immediato interesse economico non sia l'unica molla che muove all'incontro è che sia le università sia le imprese hanno indicato l'avanzamento generale delle conoscenze come obiettivo e come risultato principale della collaborazione. Altri obiettivi importanti sono, per le imprese, la formazione del personale, e, per le università, la concretezza che l'immissione nella ricerca industriale comporta.

Ampio spazio viene dedicato anche all'illustrazione delle modalità di collaborazione e alle vie da seguire per potenziarle. Accanto agli strumenti già collaudati nel nostro paese, sebbene ancora incipienti, come i parchi scientifici, vengono formulate altre ipotesi, come la creazione di «agenzie di interfacciamento», che rilevino l'offerta di ricerca universitaria e contemporaneamente favoriscano la formazione di consorzi tra le piccole e medie imprese che non possiedono i mezzi per gestire da sole attività di ricerca e sviluppo. Va peraltro tenuto presente che le opinioni raccolte in Italia rispecchiano un'esperienza ancora limitata (nel 1986 appena l'1,1% dei finanziamenti alla ricerca universitaria proveniva dalle imprese) ed è quindi all'esperienza internazionale che bisogna guardare per elaborare progetti di sviluppo e provvedimenti legislativi. Per esempio, gli autori riportano casi di paesi dove esiste una mobilità del personale maggiore rispetto all'Italia, che consente un'intercambiabilità tra ricercatori universitari e industriali, oppure segnalano il fenomeno delle *spin-off companies*, imprese nate espressamente per applicare i risultati di una determinata ricerca svolta in collaborazione. Rilevante risulta anche il ruolo dei programmi europei (Comett, Esprit, Eureka, etc.) nella prospettiva di una sempre maggiore internazionalizzazione delle economie e della ricerca.

Non è possibile, comunque, riassumere esaurientemente i fenomeni analizzati e le interpretazioni e i suggerimenti forniti dagli autori, in quanto, come si è detto, il quadro è molto variegato e le considerazioni sono diverse a seconda del tipo di facoltà o dipartimento universitario, dalle dimensioni e dal settore tecnologico dell'impresa e da molti altri fattori opportunamente considerati nelle loro interazioni. Per sintetizzare, si può dire che si tratta soprattutto di un'indagine conoscitiva che fornisce una mole di dati sufficientemente aggiornati (1988) e attendibili, grazie all'ampiezza del campione di università e imprese italiane considerate. È presente anche una parte propositiva che si preoccupa tuttavia di non travalicare i suggerimenti forniti dai semplici dati della ricerca, ma piuttosto di offrire idee e possibilità di scelta a chi è investito di responsabilità nel settore. Molto opportuna la panoramica delle esperienze francesi, inglesi, tedesche e statunitensi presentata in fondo al volume e i riferimenti alla situazione di altri paesi Ocse che emergono nel corso dell'opera. Altrettanto interessante l'elenco degli esempi di collaborazioni tra imprese e università italiane attivate dal 1983 al 1988 e i modelli standardizzati per accordi di ricerca in cooperazione, ambedue riportati in appendice.

R.P.

Italia 90, Rapporto Primavera: Analisi della situazione socio-economica del Paese

X Rapporto, Edizioni Euroitalia, pp. 318

È giunto ormai al decimo appuntamento con i lettori il «Rapporto Primavera», l'annuale pubblicazione, che, avvalendosi del contributo di ministri, economisti e sociologi, rappresenta un articolato tentativo per discutere e riflettere sulle problematiche della società italiana contemporanea.

L'Italia anni '90 — ha evidenziato il prof. Alfredo Vinciguerra, nel corso della presentazione della pubblicazione di cui è il curatore (avvenuta il 23 aprile nella sede dell'Enciclopedia Italiana a Roma) — «è un soggetto difficile da scandagliare, una realtà sempre meno razionalizzata, sempre più di frontiera e sempre più propensa a collocarsi su posizioni scivolose di crinale». Una società gonfia di situazio-

ni a rischio, che possono sostanzialmente identificarsi nel timore di una crescente oligarchizzazione; di un inceppamento costituzionale; di una attenuata credibilità economico-finanziaria; di una possibile flessione nella competitività del sistema industriale a seguito del deficit energetico; di una riduzione della solidarietà che emerge soprattutto in presenza di non imbrigliate situazioni di microcorporativismo.

Una analisi, tutto sommato, dai toni non rosei, che rispecchia le condizioni meteorologiche dell'instabile primavera romana, ma alla quale ha arrecato un raggio di ottimistica speranza l'intervento del dott. Arcelli, Vice Presidente del Banco

di Roma, ricordando come, a suo avviso, la sfida dell'ormai prossima integrazione europea potrà consentire alla nostra economia di continuare la crescita, a patto che si riescano a superare le insidie della finanza pubblica.

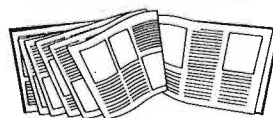
E l'elemento internazionale è destinato a giocare un ruolo importante — lo ha sottolineato il prof. Santaniello, Garante dell'editoria — anche sul versante dell'informazione, un settore in cui l'Italia, grazie all'innovazione tecnologica, denota un forte allineamento con gli altri Paesi. Il «punto vulnerabile» riguarda semmai il pericolo della «mediacrazia» e della delocalizzazione della dialettica istituzionale, così come le concentrazioni giornalistiche po-

trebbero incrinare il pluralismo costituzionalmente garantito.

Nel caso italiano — ha concluso l'on. Gerardo Bianco, Vice Presidente della Camera dei Deputati — è l'inefficienza del settore pubblico ad essere sotto accusa; occorre perciò uno sforzo comune per il rammodernamento delle strutture burocratiche e per il potenziamento della formazione e della ricerca scientifica, fattori dai quali non può prescindere il mantenimento della competitività del «sistema Italia» alla vigilia del fatidico appuntamento del 1993.

Maria Luisa Marino

Riviste / Segnalazioni



Formazione professionale

Publicazione periodica del Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale-CEDEFOP, n. 2/1989
Dossier sulla formazione professionale nei Paesi dell'Europa dell'Est

Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia

Vol. II, n. 1, ottobre 1989
Incidenza dell'educazione a distanza nell'istruzione universitaria, *J. Ramirez Bahamon*

Vol. II, n. 2, gennaio 1990
Ruolo degli studenti adulti nel sistema dell'Università a distanza, *M. Antonia Alvarez*

OICE - Temi e Notizie

N. 1, gennaio-febbraio 1990
Dossier: in crisi la formazione dell'ingegnere

Documenti di lavoro

Trimestrale della Fondazione RUI, n. 43, settembre 1989
Atti del Convegno UNIVERSITALIA, Roma 20-23 giugno 1989, con scritti di *Pietro Bucci, Cosimo Damiano Fonseca, Luigi Fortina, Jean Pierre Massue, Luigi Rossi Bernardi e altri*

CRE-Action

Trimestrale della Conferenza Europea dei Rettori, n. 88, 4/1989
Università e Comunità: Atti della IX Assemblea Generale della CRE, Durham 11-15 settembre 1989

Revista de Educación

Quadrimestrale della Segreteria di Stato spagnola per l'Istruzione, n. 290, settembre-dicembre 1989
La valutazione del corpo docente universitario, *Vicenc Benedito*

The Journal of Higher Education

Bimestrale dell'Ohio State University, vol. 61, n. 1, gennaio-febbraio 1990
L'attivismo degli studenti americani: le trasformazioni dopo gli anni 60, *Philip G. Altbach e Robert Cohen*

European Journal of Education

Vol. 24, n. 3/1989
La ricerca sull'istituzione superiore in Europa, con scritti di *Guy Neave, Ulrich Teichler, Ludwig Huber, Ladislav Cerych*

Vol. 24, n. 4/1989
L'istruzione superiore e l'Europa dopo il 1992 (I), con scritti di *Roger Dillemons, Michel Garnier, Theodor Berchem, Jan Sperna Weiland, Franco Carinci*

