



37 Anno XI  
Numero 3/Luglio-Settembre 1990  
FRATELLI PALOMBI EDITORI

# UNIVERSITAS

STUDI E DOCUMENTAZIONE DI VITA UNIVERSITARIA

## Comunicare per l'Europa

Barblan, Bruni, Finocchietti, Spera Weiland

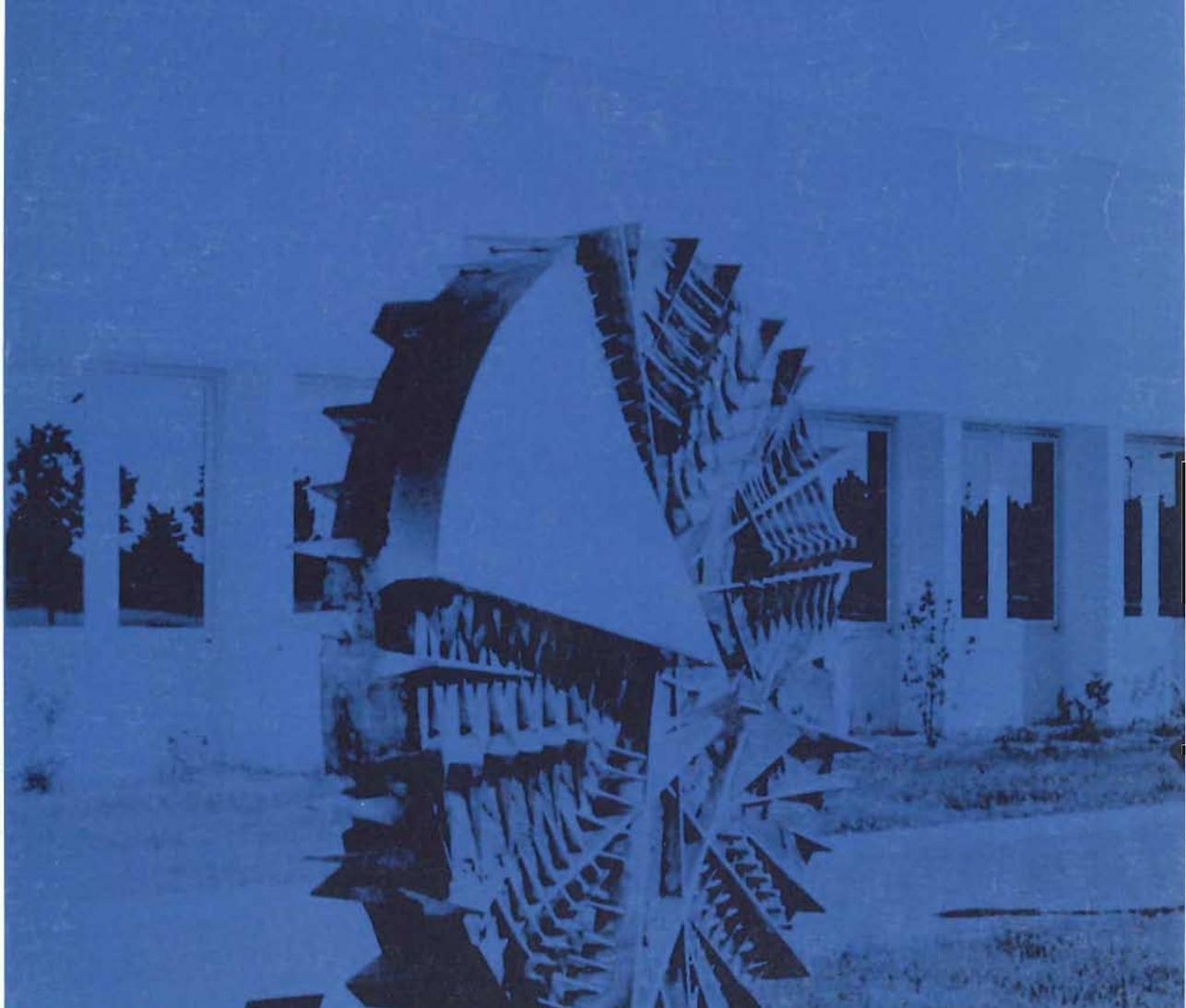
## Università per lo sviluppo

Aspden, Baby, Farri, Jokilehto

## Autonomia finanziaria e contabile

D'Addona

## Storia e immagini dell'Università di Parma





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 Atto Tigrì, 5 - 00197 Roma  
Tel. 06/3221196-3224065  
c/c postale n. 47386008

**Tariffe pubblicitarie**

Pagina intera (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
Doppia 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 Polombi Editori  
Via dei Gracchi, 181-183  
00192 ROMA - Tel. 06/3214150

Progettazione e realizzazione grafica e redazionale a cura della Casa 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*

Finito di stampare il 30 novembre 1990

**Direttore responsabile**  
Pier Giovanni Pollo

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

**Segretaria di redazione**  
Isabella Ceccorini

#### 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»)

Paola BISOGNO  
(Università di Roma «La Sapienza»)

Paolo BIASI  
(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)

**STORIA E IMMAGINI**

L'UNIVERSITÀ DI PARMA  
2

**IL TRIMESTRE**

**COMUNICARE PER L'EUROPA**

INSIEME NELL'EUROPA  
CHE CAMBIA  
7  
Giovanni Finocchietti

SHAPING EUROPE  
11  
Andris Barblan

INTERNAZIONALIZZARE  
L'UNIVERSITÀ  
13  
Paolo Bruni

IL QUADRATO  
DELLA COMUNICAZIONE  
17  
Jan Sperna Weiland

ABSTRACT/RÉSUMÉ  
22

**SOMMARIO**

37

**NOTE ITALIANE**

SCIENZE NATURALI  
SI RINNOVA  
23  
Gianfranco Ghiara

GENOVA. DA MAGISTERO  
A FACOLTÀ DI SCIENZE UMANE  
30  
Adalberto Vallega

DI TUTTO UN PO'  
33

**DIMENSIONE MONDO**

IL CAMMINO  
DI ERASMUS  
38  
Giacomo Zagardo

**LA COOPERAZIONE UNIVERSITARIA**

**EUROPA: UNIVERSITÀ  
PER LO SVILUPPO**

MODELLI, SCENARI, PROSPETTIVE  
44  
Umberto Farri

FRANCIA.  
RAPPORTO SUL SISTEMA  
55  
Marie Claude Baby

REGNO UNITO.  
L'AIUTO CAMBIA STILE  
68  
Penny Aspden

GERMANIA.  
PRIORITÀ ALL'ISTRUZIONE  
75

LA MEMORIA E L'AMBIENTE  
78  
Jukka Jokilehto

ABSTRACT/RÉSUMÉ  
82

**CRONACHE CONGRESSUALI**

Siena. Informazione e strategie d'immagine <i>Brunella Marchione</i>	83
Helsinki. Diversi, ma insieme <i>Raffaella Cornacchini</i>	84
Marrakech. Progetto Mediterraneo <i>Giovanni Finocchietti</i>	85
Torino. Formazione integrata	86

Padova. Sportivi europei  
*Marina Dalla Torre* 88

**ATTIVITÀ PARLAMENTARE  
E AMMINISTRATIVA**

Sull'autonomia finanziaria e contabile <i>Giovanni D'Addona</i>	89
DPR 12 ottobre 1989: nuovo ordinamento di Scienze naturali	94

Legge 7 agosto 1990, n. 245: norme sul piano triennale di sviluppo dell'università e per l'attuazione del piano quadriennale 1986-1990 96

**BIBLIOTECA APERTA**

Libri	105
Riviste/Segnalazioni	108

*Le foto di questo numero illustrano l'Università di Parma*



# L'UNIVERSITA'

## di PARMA



Area delle Scienze di via Langhirano: fermata d'autobus; sullo sfondo, il plesso chimico

Anche se il nome rimanda probabilmente a origini più antiche, è come colonia romana (183 a.C.) che Parma entra a far parte a pieno titolo della storia, alla quale si legherà sempre più per la sua centralità geografica, sia sull'asse ovest-est costituito dalla *via Aemilia*, sia su quello nord-sud, dalla Padania alla Liguria e Toscana.

Parma acquisì durante il periodo bizantino il nome di *Chrysopolis* («città dell'oro», probabilmente perché sede dell'erario) per divenire successivamente un importante centro prima longobardo poi carolingio.

È a quest'ultimo periodo che risale la prima testimonianza della sua centralità non solo geografica ma anche culturale, allorché, nel 781, Carlo Magno scelse Parma per gettare — in uno storico incontro con il famoso monaco irlandese Alcuino — le basi della rinascenza culturale carolingia in Italia e in Francia: già allora, evidentemente, Parma aveva strutture e persone degne del grande progetto relativo al riordinamento delle Scuole Palatine del *Regnum Italiae*.

Se numerosi indizi lasciano presumere che, già nel IX secolo, esistessero in Parma maestri e strutture di-

dattiche che facevano rientrare la scuola ivi esistente fra quelle di carattere «superiore», la conferma che lo studio delle arti liberali nella città nel secolo X fosse fiorentissimo, è data dalla «bolla» del 13 marzo 962 — tuttora conservata nell'archivio vescovile — con la quale l'imperatore Ottone I concedeva al vescovo Uberto di ordinare i «legali», abilitandoli a esercitare la loro attività in qualsiasi parte dell'impero.

Lo *Studium* già nell'XI secolo aveva raggiunto vasta fama se San Pier Damiani, per completare i suoi studi volle venire proprio a Parma e restarvi per circa sette anni (1025-1032), e vasta fama conservò in epoche successive, come testimoniano le presenze di giovani provenienti da ogni parte d'Italia e d'Oltralpe, quali Sinisbaldo Fieschi, il futuro Innocenzo IV, e Simone de Brion, il futuro Martino IV.

È questo il periodo glorioso dell'insegnamento di Uberto Bobbio, coincidente con uno dei primi provvedimenti del Comune di Parma, e cioè lo statuto del 1226, con il quale, fra l'altro, veniva demandato al Comune l'onere di difendere gli studenti forestieri dalla pretesa di eventuali creditori. Questa legge è riportata nel codice più antico degli statuti comunali.

Se dello *Studium* parmense del XIII secolo va ricordata e lodata la sua grande scuola giuridica, non va altresì dimenticata la scuola medica affermatasi subito dopo quella di Salerno.

La grave crisi politica dovuta all'alternarsi delle signorie che dalla fine del XIII secolo aveva colpito la città di Parma, finì con l'influire anche sulla vita dello *Studium*.

Nel secolo XIV la città, se da una parte si vede negata da Papa Giovanni XXII la concessione dello *Studium generale*, la cui legittimità era stata sostenuta dal grande Riccardo Malombra, dall'altra parte vede rifiorire lo *Studium* sotto il dominio di Luchino Visconti. Segna la riconquistata gloria il fatto che Francesco Petrarca, residente a Parma dopo il 1341, abbia voluto condurre a questa scuola il figlio Giovanni, sotto la guida del giurista Gabrio Zaninoni.

Dal 1361, anno in cui Galeazzo Visconti proibì a tutti i suoi sudditi di studiare al di fuori dell'Università di Pavia, Parma subì fortemente la preferenza data dai suoi signori, prima i Visconti, poi gli Sforza, alla vicina e rivale Università pavese.

Nella prima metà del '500, la città vede il suo momento artistico più fulgido con l'attività e le opere del Correggio e del Parmigianino; ma per l'Università la rinascita ricomincerà solo con l'avvento di Pier Luigi Farnese, investito dal padre — Papa Paolo III — del Ducato di Parma e Piacenza nel 1545. E grazie alla politica di respiro europeo voluta dal Pontefice sia con il matrimonio del nipote Ottavio con Marghe-

rita d'Austria, figlia naturale di Carlo V, sia con quello dell'altro nipote Orazio con la figlia naturale di Enrico II, Diana di Francia, Parma ebbe rapporti con le maggiori dinastie regnanti.

Sorgono così, tra il VI e il VII secolo grazie ai Farnese i grandi edifici come la Pilotta, il Collegio dei Nobili fondato da Nuccio I, il Teatro Farnese, il Palazzo ed il Giardino Ducale.

Intensi furono in seguito i rapporti con la Francia e la Spagna, soprattutto dopo che Elisabetta Farnese (nipote dell'ultimo Duca Antonio morto senza eredi) sposò Filippo V di Borbone.

Nel 1748 dopo il breve governo di Don Carlo, primogenito di Filippo V di Spagna, e dopo alterne vicende, il dominio del Ducato passa al fratello Don Filippo, figlio di Filippo V e di Elisabetta Farnese, che dà inizio al ramo dei Borbone-Parma. Sotto il suo dominio (1748-1765) e quello successivo di Ferdinando (morto nel 1802), che ebbero entrambi come ministro il celebre illuminato Guglielmo du Tillot, le arti, le lettere, le scienze, e quindi l'Università, ebbero grande splendore. Ferdinando diede vita all'Università di Stato, al Museo di Storia naturale, all'Osservatorio, alla Biblioteca Palatina, all'Orto Botanico, al Gabinetto di Fisica, ai Teatri di Anatomia e di Chimica. Da ogni parte d'Italia e anche d'Oltralpe vennero uomini insigni a dirigere questi Istituti come il Condilac, il Milliot, il Paciaudi, il De Rossi, il Turchi, il Frugoni, il Manara, il Mazza, il Rezzonico.

## UN PERIODO DI SPLENDORE

Nel 1796 Napoleone prende possesso degli Stati parmensi e trasforma l'Università in Accademia. Alla sua caduta il Ducato viene assegnato a sua moglie Maria Luigia d'Asburgo, figlia dell'imperatore d'Austria Francesco I, che s'insedia a Parma nel 1816. Ella, affiancata dall'intelligente consigliere Neipperg, giunto al suo seguito da Vienna e Primo Ministro del Ducato, compie grandi opere di valorizzazione della città, realizzando un ampio disegno urbanistico e promuovendo molte opere di carattere assistenziale: ospedali, ospizi per vecchi e poveri, asili, leggi a tutela delle ragazze madri. Amplia e modifica il Collegio dei Nobili fondato da Ranuccio I Farnese, ora Convitto Maria Luigia, potenzia l'Università dando vita alle Facoltà di Farmacia e Veterinaria.

Il periodo del suo ducato è per Parma un altro momento di splendore; sono gli anni in cui il ricordo dell'insegnamento del Bodoni, morto nel 1813, è ancora vivo; e sono anni in cui operano l'orientalista Gian Bernardo De Rossi, l'incisore Paolo Toschi e i suoi allievi. Anni in cui emergono le forti personalità del

giurista Giandomenico Romagnosi, del fisico vulcanologo Macedonio Melloni, del fisiologo Giacomo Tommasini, tutti insigni docenti dell'Università; anni in cui si sviluppa e matura il genio di Giuseppe Verdi.

Alla morte di Maria Luigia nel 1847, Parma torna ai Borbone. Ma in seguito all'annessione al Regno Sabauda di Vittorio Emanuele II, l'ultima duchessa Luisa Maria abbandona Parma; la tanto desiderata unità nazionale non favorisce l'Università. Nel 1860 Luigi Carlo Farini, Dittatore delle provincie parmensi, sopprime la Facoltà di Lettere e Filosofia, la Facoltà di Scienze viene ridotta, e l'Ateneo declassato. Così in quell'anno la «Regia Università di Parma» conta tre Facoltà (Giurisprudenza, Medicina e Chirurgia, Fisico-Matematica) le Scuole di Farmacia e Veterinaria e il Corso per Geometri.

Negli anni successivi si forma a provvidenziale sostegno dell'Ateneo il Consorzio Universitario che vede partecipi Comune, Provincia e Cassa di Risparmio e che ha il merito di arrestare quanto meno la decadenza dell'Università, finché nel 1887 viene varata la legge di pareggiamento in base ad una Convenzione tra Stato, Comune e Provincia che porta l'Università ad una nuova fioritura.

L'Italia prosegue la sua storia e progredisce lentamente, immersa nei suoi problemi unitari, fino al primo conflitto mondiale; fa seguito la dittatura fascista, a cui Parma si oppone sulla barricata dell'Oltretorrente, ed il secondo conflitto mondiale al termine del quale, e grazie alla Resistenza, il paese sceglie la Repubblica; si dà una Costituzione democratica, si avvia la ricostruzione nazionale. In tale clima anche Parma, la sua Università, la sua cultura, la sua società, la sua economia iniziano un nuovo capitolo.

La città e la provincia progrediscono, si sviluppa una grande economia agro-alimentare, si potenzia il termalismo, si eleva la qualità della vita della popolazione che oggi può dirsi abbia raggiunto un avanzato livello europeo con nuove prospettive di incremento.

Nel secondo dopoguerra l'Università, che conta la Facoltà di Giurisprudenza, Medicina e Chirurgia, Scienze, Farmacia e Veterinaria, acquisisce nuove Facoltà: prima Economia e Commercio (1954), poi Magistero (1964) per convenzione con il Comune e la Provincia.

Ed infine la Facoltà di Ingegneria, con i corsi di laurea in Civile, Elettronica e Meccanica, nuove scuole di specializzazione e dirette ai fini speciali, mentre con il piano di sviluppo 1986-90 l'Università ha ottenuto la trasformazione della Facoltà di Magistero in Facoltà di Lettere e Filosofia con i corsi di laurea in Lettere, Filosofia e Lingue e Letterature straniere mo-

derne e l'istituzione del corso di laurea in Scienze ambientali con indirizzo terrestre.

Il nuovo piano di sviluppo triennale dell'università prevede il raggiungimento di altri ed importanti obiettivi quali: l'istituzione dei corsi di laurea in Beni culturali, in Scienze dell'educazione, in Scienze motorie; due nuovi corsi di laurea nella Facoltà di Economia e Commercio, nuovi corsi di Diritto comunitario e Scienze alimentari e la promozione di strutture necessarie per l'avvio dei cosiddetti cicli brevi o di diploma a livello universitario nei settori tecnico-scientifico, sanitario, economico e giuridico-umanistico.

L'Università si propone infine di portare a compimento il polo scientifico-tecnologico di via Langhirano, quello umanistico ed artistico della Certosa di Val Serena, nonché nuovi insediamenti nel centro storico della città e nell'ambito del Policlinico, anche sotto il profilo dello sviluppo degli spazi necessari alla residenza studentesca e per gli scambi con l'estero. Con ciò l'Università si qualifica quale polo universitario interregionale che concorre alla qualificazione universitaria della città e del suo territorio.

Attualmente Parma conta 185.000 abitanti, e la sua Università, con circa 20.000 iscritti, si colloca tra quelle medie del Paese, al servizio di un'area di utenza consolidata dalla sua teoria e dall'attuale realtà economica, estendendosi a cavallo tra la bassa Lombardia, l'Emilia, la provincia toscana di Massa Carrara e la provincia ligure di La Spezia.

## LA STRUTTURA ATTUALE

L'Università degli Studi di Parma è costituita da otto Facoltà:

- Giurisprudenza
- Economia e Commercio
- Lettere e Filosofia (corsi di laurea in Lettere, Filosofia, Lingue e Letterature straniere moderne)
- Medicina e Chirurgia (corsi di laurea in Medicina e Chirurgia, Odontoiatria)
- Scienze matematiche, fisiche e naturali (corsi di laurea in Chimica, Chimica industriale, Fisica, Matematica, Scienze naturali, Scienze biologiche, Scienze geologiche, Scienze ambientali)
- Ingegneria (corsi di laurea in Ingegneria elettronica, Ingegneria civile, Ingegneria meccanica)
- Farmacia (corsi di laurea in Farmacia, Chimica e Tecnologie farmaceutiche)
- Medicina veterinaria

Le scuole di specializzazione sono 43.

Le scuole dirette a fini speciali sono otto:

Servizio sociale, Ortottisti-Assistenti di oftalmo-

logia, Tecnici fisioterapisti della riabilitazione, Tecnici di audiometria, Tecnici di fisica sanitaria, Tecnici di amministrazione aziendale, Informatica, Osteotricia.

L'Università degli Studi di Parma partecipa a 69 dottorati di ricerca.

Gli iscritti alle facoltà e scuole sono stati, nell'a.a. 1989/90, rispettivamente 17.952 nei corsi di laurea, 248 nelle scuole dirette a fini speciali e 1.217 nelle scuole di specializzazione. Gli studenti stranieri sono attualmente 212, di cui la metà provenienti dai paesi della Comunità Europea, e i rimanenti da Asia e Africa.

I dipendenti sono circa 1.800 (il dato risale all'a.a. 1989/90), di cui 838 unità tra personale docente e ricercatore, e 898 unità di personale amministrativo e tecnico.

Nell'anno solare 1989 si sono laureati 1.209 studenti, 50 hanno conseguito il diploma nelle scuole dirette a fini speciali e 398 laureati hanno conseguito il diploma nelle scuole di specializzazione.

Tra le strutture di supporto all'attività didattica e di ricerca a disposizione del personale e degli studenti vi sono: le diverse biblioteche di facoltà e di istituto, con un patrimonio che supera le 500.000 unità tra volumi e riviste, di cui circa 57.000 volumi risultano già catalogati tramite il processo di schedatura computerizzata; il Centro Linguistico d'Ateneo, che organizza corsi di varie lingue per studenti e dipendenti; l'Ufficio Relazioni con l'Estero e programma ERASMUS, che si occupa degli accordi di cooperazione interuniversitaria internazionale e dei programmi della Comunità Europea nel campo della mobilità studentesca; i Servizi di Informatica; il Centro Audiovisivi; il Centro Grafico Editoriale.

Gli studenti dispongono inoltre di diversi servizi:

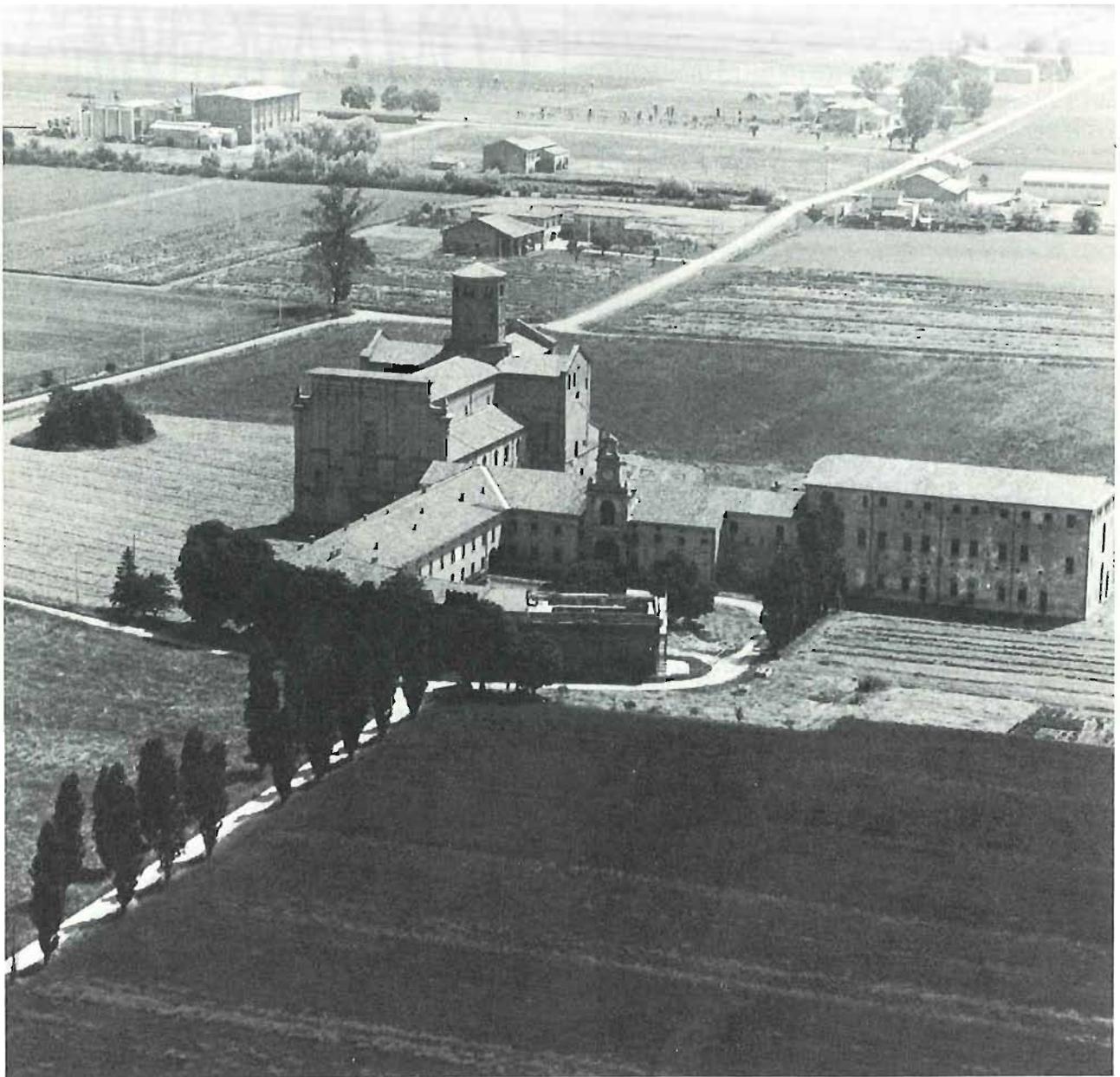
*Mense:* le 4 mense gestite dall'Azienda Comunale per il Diritto allo Studio Universitario hanno erogato lo scorso a.a. circa 512.000 pasti, di cui 432.000 a studenti;

*Alloggi:* l'Azienda Comunale per il Diritto allo Studio Universitario gestisce 7 case albergo e 7 appartamenti, per un totale di 648 posti letto;

*Strutture sportive:* il Centro Universitario Sportivo (CUS Parma) gestisce un ambulatorio di medicina sportiva, 2 palestre, 3 campi da calcio, una pista per atletica leggera, 12 campi da tennis (di cui 6 coperti), un campo coperto per pattinaggio, pallamano e calcetto, un campo da golf.

Nel 1989, sono stati destinati 11 miliardi alla ricerca scientifica.

Il bilancio dell'Ateneo raggiunge una spesa totale di circa 190 miliardi di lire.



La Certosa di Valserena, futura sede del CSAC (Centro Studi e Archivio della Comunicazione)



*Università di Ancona, primavera 1990. Per iniziativa di Universitas, al decimo anno dalla sua fondazione, i responsabili delle riviste universitarie europee si incontrano per «pensare insieme» l'Europa.*

*L'appuntamento del Gruppo di Viterbo — che riunisce i rappresentanti delle testate accademiche in una rete di cooperazione basata in primo luogo sul rapporto interpersonale, tanto da formare una banca-dati vivente di idee e informazioni — ha dato luogo ad un seminario e ad una fiera editoriale.*

*Scrivere l'università per l'Europa, scrivere l'Europa per l'università. I due termini, dall'immagine ancora sfuggente, con i loro contorni in continua evoluzione, hanno destato riflessioni convergenti, segnalazioni di analoghe problematiche, affinità di intenzioni. E già questo incontrarsi in spirito di apertura e di dialogo è un po' costruire, in un'architettura nascente di idee e iniziative comuni, una «casa» che le vicende dell'Est sfidano a farsi sempre meno angusta.*

*A sigillo dell'impegno concordemente assunto di dare sempre più spazio allo scambio di informazioni, Universitas dedica la rubrica d'apertura proprio all'avvenimento di Ancona, pubblicandone gli interventi più significativi. In contemporanea, anche il trimestrale della Conferenza Europea dei Rettori, Cre Action, riporta questo stesso dossier sull'incontro. Una tangibile testimonianza che lavorare insieme sul terreno della comunicazione è possibile e lo sarà sempre di più, anche grazie al sussidio delle moderne tecnologie dell'informazione. L'importante è l'Europa, ha affermato nel corso del Convegno il prof. Sperna Weiland, già rettore della Erasmus Universiteit di Rotterdam. In effetti il processo di internazionalizzazione di cui diffusamente scrive il prof. Bruni, rettore dell'Università di Ancona, non è più superfluo o auspicabile, ma necessario.*

*Il respiro internazionale che impronta di sé questo «Trimestre» percorre anche altre rubriche seguendo un ideale filo logico: dal reportage di Ancona ad un altro vitale fronte di interscambio: la cooperazione universitaria Europa-PVS. Già ad un primo approccio il lettore può intravedere che la stessa identità europea può costruirsi in una duplice maniera. Da un lato il dialogo interno, l'allargarsi di quella «complicità della parola» cui allude Andris Barblan; dall'altro, il confronto con altre identità, come quelle dei Paesi in via di sviluppo. E dal sentimento del «diverso», dallo specchiarsi nell'alterità, che viene stimolata la coscienza dell'«uno».*

# COMUNICARE per L'EUROPA



# INSIEME nell'EUROPA che CAMBIA

di *Giovanni Finocchietti*  
Ufficio Studi dell'Istituto per  
la Cooperazione Universitaria

Il pubblico attento  
durante il Seminario  
di Ancona

*Il Seminario, promosso da Universitas ad Ancona, ha permesso al Gruppo di Viterbo di riflettere insieme sul futuro europeo, per interconnettere sempre meglio la rete delle informazioni tra gli atenei europei: un altro passo verso la costruzione di una «casa comune» meno angusta.*



«**S**haping Europe through Communication / Comunicare per l'Europa» è il tema del Seminario che ha riunito ad Ancona (21-24 marzo 1990) i rappresentanti delle riviste universitarie europee che hanno dato vita alla rete di cooperazione del «Gruppo di Viterbo» (dal nome della città in cui si è svolto il primo incontro, nel novembre 1987).

Di questa rete, *Universitas* è stata promotrice e aperta sostenitrice; anche in questa occasione, perciò, ha organizzato il Seminario, con la collaborazione della Conferenza dei Rettori Europei di Ginevra, e grazie alla cordialissima ospitalità dell'Università di Ancona, che festeggia quest'anno il ventesimo anniversario della fondazione.

Di quale Europa parliamo, e cosa vuol dire per noi comunicare: questi i temi-base dei lavori. Le risposte a tali domande indicano chiaramente l'evoluzione della situazione che si è avuta in Europa dal 1987 a oggi.

Allora, la prospettiva di un mercato unico nel 1993, appena definita in forma di piano concreto, riempiva di entusiasmo e preoccupazioni i discorsi degli operatori dell'informazione; l'Europa si esauriva «di fatto» nei confini della CEE, che individuavano chiaramente un «dentro» e un «fuori».

Oggi non solo lo scenario è cambiato in modo profondo e rapido, ma i mutamenti stanno mettendo a nudo molte contraddizioni e ritardi, su cui spesso si sono fondate le nostre idee e la nostra pratica dell'«Europa».

La CEE si è rivelata un confine troppo angusto di fronte alla prospettiva di una «casa comune» degli europei, e l'idea del mercato unico, che tre anni fa sembrava una specie di impossibile salto nel buio, oggi appare ridimensionata dal rapidissimo ridefinirsi dei confini e dei mercati, tanto economici che scientifici.

Contemporaneamente, l'Europa ha scoperto — spesso in forme trau-

matiche — di essere un «Nord» del mondo, ma anche di avere un Nord e un Sud al proprio interno, un Est e un Ovest, e ancora tante regioni e tante culture spesso non comunicanti o — peggio — in conflitto.

Dunque, se da un lato l'immagine dell'Europa si è aperta e semplificata, dall'altra si è anche spezzettata e complicata.

Cosa significhi tutto ciò per il mondo universitario, e quali problemi ponga all'informazione universitaria: questo il tema di fondo che ha animato le discussioni dei partecipanti al Seminario di Ancona. Con una consapevolezza duplice: da una parte, di essere di fronte a una svolta storica non solo per la società e la politica, ma per la vita stessa dell'Università; dall'altra, con la consapevolezza che è urgente fare uno sforzo per non finire vittime della rapidità del cambiamento, e che «pensare di più», «comunicare di più», sono condizioni essenziali per vivere e operare «qui

ed ora» in una dimensione autenticamente europea.

## CRONISTORIA E IDEE DEL SEMINARIO

Pensare insieme, discutere collettivamente, non solo scambiarsi informazioni; questo è il passo in avanti di cui ad Ancona si è percepita la necessità e di cui si sono poste le basi, pur fra le molte difficoltà dei linguaggi (non delle lingue!) e delle diverse metodologie di lavoro.

La stessa composizione del gruppo dei partecipanti è, a suo modo, specchio di queste evoluzioni; oggi la rete mette in contatto i rappresentanti di testate di molti nuovi paesi e, oltre le tradizionali riviste con un pubblico accademico attento alla dimensione internazionale, sono presenti rappresentanti di quotidiani e dell'informazione radiotelevisiva, mentre già si affacciano alla porta le banche-dati e la posta elettronica.

Il Seminario si è aperto con una ampia presentazione dello stato di internazionalizzazione del sistema universitario e di ricerca italiano; la relazione del rettore dell'Università di Ancona, Paolo Bruni, era rivolta specificamente ad un pubblico internazionale, il cui bisogno di informazione sull'Italia non è — in genere — soddisfatto adeguatamente.

L'esposizione del tema principale dell'incontro è stata fatta da Jan Sperna Weiland, già rettore dell'Università di Rotterdam; il suo intervento ha aperto problemi e posto interrogativi tutt'altro che retorici («Esiste l'Europa?», «Esiste l'Università?», «Quale Europa vogliamo e quale — invece — possiamo?»), collocando la situazione dell'Università e dell'informazione universitaria sullo sfondo dell'attuale contingenza sociale e politica, ma anche

della sfida di un nuovo millennio ormai alle porte.

La successiva tavola rotonda «Scrivere l'Europa per l'Università» è entrata direttamente nel vivo dei problemi del fare informazione universitaria oggi in Europa.

Intanto, l'Europa: essa è apparsa più che altro un insieme di regioni — geografiche e politiche — non omogeneo e non unificato, con grandi problemi di comunicazione e di equilibrio. Un'immagine molto caratterizzata in termini di potere economico e politico, un *club* molto esclusivo che emargina i suoi stessi soci e attrae irresistibilmente chi ne è fuori.

Se dunque l'Europa appare oggi un mercato più che un patrimonio culturale comune, i giochi vengono fatti su tavoli in gran parte inavvicinabili: gli universitari e gli operatori dell'informazione si trovano perciò quasi solo a *reagire*, non ad *agire*. A questo stato di cose bisogna ribellarsi: bisogna combattere l'idea dell'Europa come solo mercato (non importa se di forza-lavoro, di tecnologie o di cultura), anche perché ci troviamo di fronte a una nuova generazione di studenti per cui essere europei sembra essere ormai un dato acquisito (ma pensando al nostro paese questa considerazione appare una buona intenzione più che una realtà).

Non si può però inventare l'Europa a tavolino, non ci si può rinchiodare nella dimensione contemplativa dello studiare: occorre imparare facendo; innanzitutto, facendo informazione in modo corretto e tempestivo, perché il bisogno di informazione è enorme (è stupefacente quanto poco si sappia degli altri paesi europei, anche negli ambienti più abituati ai rapporti internazionali). E se l'informazione non crea da sola l'Europa, può però dare le informazioni e gli strumenti con cui il mondo accademico costruisce la sua «Europa delle Università».

## SCRIVERE L'UNIVERSITÀ PER L'EUROPA

Da tutto ciò deriva l'importanza — apparsa evidente — del collegamento stabile e finalizzato, sia tra le università che tra gli operatori dell'informazione. Questo collegamento non deve limitarsi allo scambio di informazioni; «agire» deve significare produrre: idee, proposte, una immagine dell'Europa e dei suoi problemi, a partire dall'esperienza di chi vive nell'Università e fronteggia i suoi problemi.

All'obiettivo di elaborare insieme un'informazione significativa su alcuni problemi essenziali dell'Università in Europa oggi, è stata finalizzata la Fiera editoriale dal titolo «Scrivere l'Università per l'Europa», che ha occupato buona parte del Seminario.

La Fiera non ha raggiunto pienamente lo scopo di varare iniziative editoriali comuni, scopo che si è scontrato sia con le difficoltà pratiche di elaborare un metodo di analisi comune su uno stesso problema (di cosa parliamo e come ne parliamo), sia con il limite «teorico» — evidenziato dalla Tavola Rotonda — di individuare una chiave di lettura univoca di quanto accade oggi in Europa.

Significativamente, il tema che ha dominato la discussione è stato quello dell'autonomia dell'Università. Ciò non è solo la registrazione di un problema all'ordine del giorno in tutti i paesi, ma anche l'affermazione dell'urgenza di trovare un punto di vista e un modo di agire propri e originali: autonomi, appunto, capaci di affermarsi e guidare il cambiamento.

Discutere di autonomia, è un modo di *agire*, senza essere solo costretti a *reagire*; questa consapevolezza è l'acquisizione più importante della Fiera editoriale, e non a caso tale acquisizione ha permesso di individuare anche i modi per rende-

re più produttivo, nei prossimi incontri, il lavoro collettivo su questo tema.

## GLI INCERTI CONTORNI DI UN'IMMAGINE CHE CAMBIA

Sintetizzando il quadro dal punto di vista generale, è evidente che in tutta l'Europa è in corso un cambiamento rilevante, che mette in discussione l'immagine dell'Università; il cambiamento è prima di tutto qualitativo, dunque globale, e i caratteri specifici del fenomeno in questo o quel paese, in rapporto a questo o quell'aspetto, appaiono manifestazioni particolari di una realtà generale (ma questa consapevolezza è stata raggiunta solo a posteriori, alla luce del quadro delineato nei due giorni di lavoro).

Non è chiaro quale sia oggi la direzione del cambiamento, ma è evidente che sia il piano dell'assetto istituzionale che quello dei meccanismi di funzionamento dell'Università sono pienamente coinvolti.

La discussione sui principi dell'autonomia nel nostro paese esemplifica l'approccio centrato sul primo dei due piani: il valore legale dei titoli di studio, il finanziamento pubblico di un'istituzione che è pubblica per storia e tradizione, lo *status* di dipendenti pubblici dei docenti ne sono alcuni esempi.

Nei paesi dell'Est il dibattito sulla riforma dei sistemi universitari verte su un'idea di autonomia come garanzia di libertà dal controllo statale, e anche in Germania l'autonomia si riferisce direttamente all'assetto istituzionale; qui ad essere in discussione sono soprattutto i problemi delle dimensioni, del reclutamento e del finanziamento.

Quest'ultimo è, evidentemente, un problema di principio e un problema pratico; con connotazioni prettamente pratiche, infatti, il tema dell'autonomia si presenta nei

paesi — soprattutto nel Nord Europa — in cui l'immagine dell'Università come azienda produttrice della merce-sapere è ormai prevalente.

Sul piano del funzionamento, l'autonomia oggi si gioca essenzialmente in rapporto al finanziamento e al bilanciamento/alternativa tra educazione generale e formazione professionale.

Non stupisce nessuno se oggi in Europa funzionamento vuol dire, essenzialmente, finanziamento, e questo binomio ha condotto immediatamente alla sfera dei rapporti Università-Industria.

In Germania e in Italia le università — a finanziamento sostanzialmente pubblico — sono alla ricerca di altre fonti di finanziamento, e l'industria è vista come la principale fonte alternativa allo Stato (e al suo controllo). In entrambi i paesi, però, l'impreparazione a rapportarsi ad un mercato e la competizione che nasce nello stesso mercato spiazzano le università, penalizzando soprattutto quelle piccole e le facoltà umanistiche, poco competitive in veste di consulenti e formatori per conto delle imprese.

La tendenza a spingere il tasto dello specialismo e della professionalizzazione come istanze di autonomia non è tipica solo dei paesi economicamente più avanzati; non senza stupore, si è visto lo stesso problema caratterizzare anche i dibattiti in corso in Cecoslovacchia e in Polonia.

In paesi in cui l'autofinanziamento sul mercato è una realtà acquisita — come la Svezia e la Gran Bretagna — il ruolo dell'Università come «braccio formatore» al servizio del mondo produttivo si va accentuando, come dimostra il moltiplicarsi dei corsi di *business administration* o — come reazione — il ripresentarsi di una domanda di formazione più generale.

L'alternativa educazione generale/formazione professionale è un

problema strettamente correlato a quelli sinora esposti, parlando di autonomia. In molti paesi l'ondeggiamento tra i due poli sta incrinando l'immagine stessa che l'Università ha di sé (se ne parla in Svezia, in Germania, in Olanda) e quanto importante sia questo tema lo dimostra anche l'esperienza del Forum europeo Università-Industria, una tavola rotonda permanente tra i rappresentanti dei due mondi, e un termometro molto indicativo della situazione. Quando sono gli industriali a richiamare l'Università a mantenere forte la sua identità autonoma di luogo di educazione nel senso più generale, ciò è la riprova di quanto sia profonda la difficoltà dell'Università a definire i confini e le implicazioni della sua autonomia.

A che serve, in definitiva, un'Università dipendente dall'industria anziché dallo Stato? E che autonomia sarebbe questa?

La discussione nella Fiera editoriale si è fermata più o meno a questo punto, per problemi di tempo, non certo per mancanza di argomenti.

## UNA RETE «VIVENTE»

Senza dubbio, quello dell'autonomia si è dimostrato un tema non solo cruciale per la vita dell'Università, che ne interseca tutte le manifestazioni, ma anche un tema giornalmisticamente appetibile, ricco com'è di risvolti pratici. Per questo, è stato facile decidere che nel prossimo futuro tale tema costituirà un terreno prioritario di lavoro comune.

Come lavorare insieme nel prossimo futuro, avendo dimostrato di avere bisogno, voglia e spazio per farlo? A questo aspetto della vita del Gruppo di Viterbo, solo apparentemente organizzativo, è stata dedicata l'ultima parte dei lavori del Seminario.

La sensazione comune è che oggi nel Gruppo di Viterbo il livello di cooperazione sia più basso dello sperabile, ma più alto del prevedibile.

Inoltre, Ancona ha dimostrato la possibilità di andare oltre il piano delle semplici cooperazioni bilaterali e puntiformi, e la capacità dei membri di riflettere insieme.

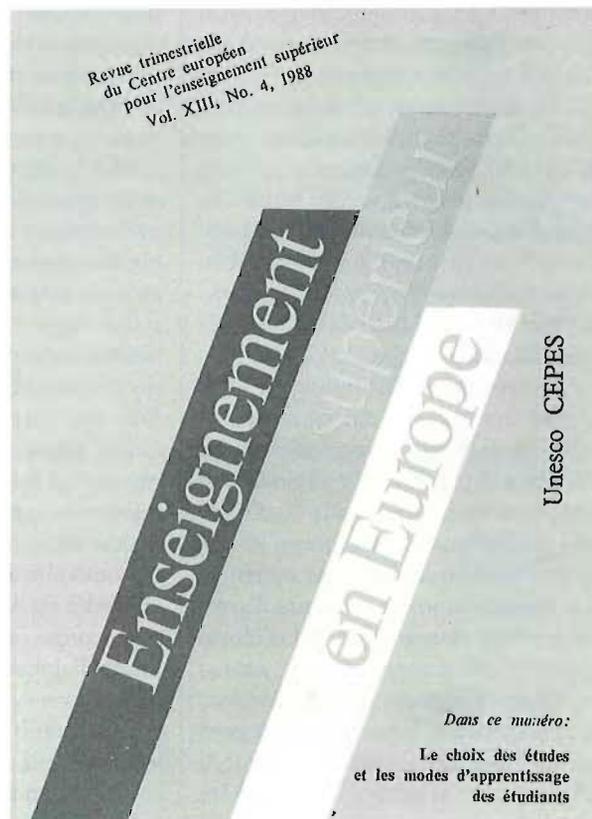
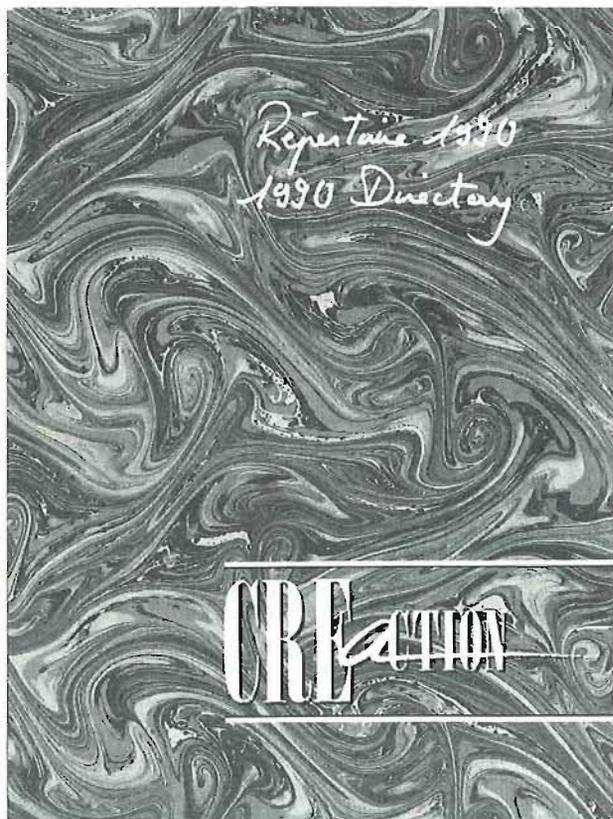
Questo risultato è la conseguenza delle scelte organizzative fatte dal

Gruppo, che ha volutamente evitato di darsi un assetto formale troppo rigido e vuole rimanere una rete di collegamento tra persone che operano nel mondo dell'informazione universitaria. Ciò permette la conoscenza e il rapporto personale diretto, e facilita l'obiettivo di «ragionare» oltre che «fare»; è piuttosto incoraggiante, in effetti, aver sentito parlare dei lavori del Semina-

rio come di un *brainstorming* ininterrotto, e del Gruppo come di una banca-dati vivente di idee e informazioni.

È importante però sforzarsi di pensare insieme; nelle parole di uno dei partecipanti, l'obiettivo è di porsi — e di proporre al mondo universitario europeo — nuove domande e nuovi problemi, per cercare insieme risposte autonome e creative.

Copertine di due riviste di istituzioni aderenti al Gruppo di Viterbo





# SHAPING EUROPE

di **Andris Barblan**

Segretario Generale della Conferenza Permanente  
dei Rettori delle Università Europee (CRE)

*Essere europei è anche entrare in relazione ovvero, scrive l'autore, i termini Europa e comunicazione formano quasi una tautologia. A chi vive e scrive l'università — agli universitari-giornalisti — è rivolta la sfida di uscire dalla complicità della parola per inviare messaggi attraverso le reti sempre più capillari ed estese di una «comunità in divenire».*



Un momento della  
Tavola Rotonda  
di Ancona

Ancona, antica città greca adagiata sul versante adriatico dell'Italia, colonia mercantile che congiungeva l'entroterra agricolo ai porti del bacino mediterraneo, ha ancora e sempre la propria ragione d'essere nella comunicazione. È quindi la città ideale per un incontro di giornalisti, uomini e donne dell'informazione, tanto più che l'università — oggetto del loro interesse professionale — ha anch'essa l'obiettivo di trasmettere un messaggio. Ritrovarsi ad Ancona è il simbolo di una motivazione comune.

## LA DIALETTICA DELL'UNO E DEL DIVERSO

Ho detto «comune»; e non è forse la stessa radice del verbo «comunicare»? «Comune» è formato dal vocabolo «uno» e dal prefisso «cum», che significa con. Di conseguenza «comune» vuol dire essere l'uno con l'altro; o piuttosto partecipare all'uno, dividerlo. «Comunicare» è

dunque l'«azione di rendere comune», tendente verso l'uno. Essa presuppone delle alterità, l'esistenza dell'altro, ma sottolinea anche che il dialogo — riconoscimento dell'altro — conduce ad un'azione comune, ovvero alla creazione di un insieme che trascende le singole parti: la «comunità». La comunicazione ben riuscita diviene allora comunione, sentimento di appartenenza a uno stesso sistema di riferimenti.

Offrire gli elementi necessari della nostra unità: questo è il mestiere di noi tutti, giornalisti o universitari, che si tratti di parola scritta o parlata.

La dialettica dell'uno e del diverso, superamento delle particolarità individuali per raggiungere il bene comune, è la stessa dell'Europa in quanto civiltà. È il modo di pensare tipico della nostra cultura. Per la verità, Europa e comunicazione caratterizzano uno stesso stato d'animo. In questo senso le due parole sono quasi una tautologia. È possi-

bile allora comunicare l'Europa? O piuttosto il fatto di comunicare non è forse già l'Europa, renderla manifesta? Al contrario, essere europeo non significa entrare in relazione, costruire una comunità? Questa è la problematica che gli organizzatori del convegno suggeriscono di affrontare ad Ancona.

## IDEE E VISSUTO

Un'altra caratteristica europea: le idee, per generose e generali che siano, devono tradursi nel nostro continente nella vita quotidiana. Una comunità è in costante divenire là dove il processo di partecipazione sociale si incarna in una organizzazione politica. Questo divenire politico è ciò che noi chiamiamo l'integrazione dell'Europa. Questa trasformazione merita informazione e *reportage*. Comunicati a un vasto pubblico, questi dati divengono uno dei pilastri del gruppo umano che li riceve.

Al giorno d'oggi, il capovolgimento è sconvolgente poiché la caduta delle barriere del dopoguerra rappresenta la sconfitta della diversità da cui deve nascere una comunità rinnovata. Qual è dunque il nostro bene comune, cosa abbiamo da condividere con Slavi e Iberici, Scandinavi e Mediterranei?

L'Europa, area di comunicazione, è da ridefinire.

## RIDEFINIRE CIO' CHE È COMUNE

Un modo per farlo è cercare i problemi comuni: squilibrio dei poteri, degrado ambientale, punti deboli dello sviluppo, tanto per fare qualche esempio. Nel campo universitario — che ci coinvolge in particolare — questi problemi si chiamano perdita di identità istituzionale, indebolimento del senso della re-

sponsabilità scientifica, ripiegamento su se stessa.

Queste difficoltà si manifestano attraverso l'esplosione delle strutture cercando di rispondere alla massificazione dell'istruzione superiore; la tutela politica ed economica dell'istituzione divenuta strumento dello sviluppo nazionale; l'ignoranza del pubblico nei confronti dell'università e del suo ruolo. In termini positivi, si tratta di sapere quale sia oggi l'«autonomia» possibile e augurabile all'università; di dire cosa significhi la «libertà» di insegnamento e di ricerca in una società sempre più complessa; di definire la «dimensione ottimale» dell'istituzione per tener conto dei molteplici ruoli che le sono affidati: istruzione, ricerca, formazione professionale, sviluppo tecnologico, animazione culturale.

Ciò implica infine una migliore

comprensione dei nuovi mezzi dell'università, «collaborazione con l'industria» o «formazione continua». Questi saranno i temi dei gruppi di lavoro di questo incontro, nei quali confronteremo i nostri punti di vista e rifletteremo sull'eventuale costituzione di *dossier* comuni.

Scambiando, comunicando, scopriremo la dimensione europea di questi problemi e dell'università. Dialogando, parteciperemo alla costruzione dell'Europa. Non per restare tra noi, tra complici della parola, ma piuttosto per arricchire la nostra comprensione del mondo del sapere, cosa che ci consentirà di rafforzare il messaggio che desideriamo trasmettere — attraverso i nostri giornali, riviste e periodici — ad un pubblico di europei, comunità in divenire.

(Traduzione di Isabella Ceccarini)

Una rilettura degli ultimi quarant'anni di vita dell'università italiana per rilevare i tratti evolutivi del «sistema», in occasione della Conferenza Nazionale sulla Ricerca Scientifica e Tecnologica (Roma, 19-22 dicembre 1988).

### Con contributi di:

*Gian Tommaso Scarascia Mugnozza* (Il cammino verso l'autonomia)

*Umberto Massimo Miozzi* (Quarant'anni di politica universitaria)

*Giovanni Finocchietti* (Tendenze emergenti e problemi aperti)

*Giorgio Allulli* (Evoluzione dell'università e domanda sociale)

Prezzo del Quaderno: L. 18.000

Rivolgersi a: Ediun - Via Atto Tigrì, 5 - 00197 Roma  
Tel. (06) 3221196/3224065 Fax (06) 3221259  
c/c postale n. 47386008 intestato a Ediun Coopergion  
Via Atto Tigrì, 5 - 00197 Roma

l'università  
italiana  
dalla  
costituzione  
ad oggi

UNIVERSITAS  
QUADERNI

7



# INTERNAZIONALIZZARE L'UNIVERSITÀ

di Paolo Bruni

Rettore dell'Università degli Studi di Ancona

*L'internazionalizzazione dell'università italiana è un processo già avviato nel versante della ricerca. Occorre ora potenziare il cammino dell'integrazione lungo le traiettorie dell'insegnamento e dei sistemi curriculari.*

Uno degli aspetti caratterizzanti la politica del Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica è, in questo momento, un forte impegno per creare le condizioni e gli strumenti per favorire sempre più il processo di internazionalizzazione della ricerca e dell'Università italiana. In questo contributo cercherò di fare alcune valutazioni di carattere generale sulla situazione attuale e di formulare alcune possibili prospettive analizzando alcuni dati ed alcune iniziative legislative. Il taglio non sarà né apologetico, né inutilmente critico, ma semplicemente realistico.

Il fenomeno dell'internazionalizzazione della ricerca scientifica in Italia e della ricerca italiana, anche in epoca moderna, non è certamente un fatto nuovo, né tantomeno un traguardo lontano.

Per rimanere nel mio specifico settore disciplinare, che è quello della chimica, si può rilevare che già agli inizi del secolo il grande Giaco-

mo Ciamician pubblicava su riviste tedesche e collaborava con scienziati tedeschi. E non si trattava di un rapporto sporadico e legato al prestigio indubbio di un uomo, bensì di una collaborazione organica, come dimostra il fatto che essa proseguì con i suoi allievi Angeli, Angelico, Plancher. Negli anni del dopoguerra, l'attenzione dei ricercatori italiani, così come quella dei ricercatori di molti altri paesi, specie nei settori delle scienze naturali e delle tecnologie, si è spostata verso i laboratori degli Stati Uniti, producendo notevoli risultati in diversi settori quali la fisica, la biologia, la chimica e tanti altri. Più di recente l'Europa ha riconquistato anche agli occhi dei ricercatori italiani il suo fascino: valga per tutti la presenza autorevolissima dei fisici italiani nei laboratori di Ginevra dedicati agli studi sulla struttura della materia.

Da parecchi anni, inoltre, le più affermate riviste scientifiche italia-

ne impongono la lingua inglese a chi voglia pubblicarvi.

Questa diffusa partecipazione italiana a progetti di ricerca in vari campi disciplinari è difficile da quantificare e i dati riportati nelle varie statistiche ufficiali ne sono solo una descrizione indicativa. Ma il fatto che qui interessa è un altro, e cioè se si può ritenere che questa diffusa internazionalizzazione della ricerca italiana, significhi di per sé internazionalizzazione dell'Università. Ritengo piuttosto che essa ne sia indispensabile presupposto, essendo la ricerca un aspetto assolutamente fondamentale della vita dell'Università, ma che con essa non si identifica totalmente. L'internazionalizzazione dell'Università si persegue infatti agendo contemporaneamente su altre componenti e funzioni: in particolare sull'insegnamento e la sua impostazione curricolare e sulle strutture organizzative e logistiche, sia della ricerca che della didattica.

Fatta questa premessa, mi sembra che parlare di internazionalizzazione dell'Università significhi attualmente definire quale obiettivo vogliamo perseguire, soprattutto nella prospettiva di una Università che deve diventare anche strumento e veicolo di una più ampia e sostanziale integrazione europea; quale sia la situazione caratterizzante oggi l'Università italiana; cosa resta da fare perché la sua internazionalizzazione diventi fatto compiuto, seppure continuamente in evoluzione, e perché il suo contributo all'Europa sia rispettoso delle peculiarità e dei valori dei quali la nostra Università è portatrice.

#### PER UN'EUROPA DELLA CULTURA E DELLA SCIENZA

In modo molto semplice si può dire che l'obiettivo comune è quello di contribuire a costruire un'Europa della cultura e della scienza nella quale sia consentita la libera circolazione delle idee e delle esperienze, attraverso una larga mobilità di persone (professori, ricercatori e studenti) per un arricchimento delle Università stesse e per contribuire al processo di crescita dell'Europa, non solo in senso tecnologico, ma anche culturale, umano, sociale e politico. Il processo di internazionalizzazione, cioè di scambio, collaborazione ed integrazione con l'Europa e con il mondo, è già molto ampio, anche per l'Università italiana, come vedremo, nel settore delle scienze naturali e della tecnologia; esso deve allargarsi sempre di più alle cosiddette scienze umane e sociali, non per arrivare, specialmente in questi settori del pensiero, ad un appiattimento e ad una confusione che mortifichino le singole tradizioni e le diverse caratterizzazioni, ma piuttosto per valorizzare i risultati delle ricerche armonizzandoli in sintesi più produttive di progresso reale a cominciare, probabilmente, da una

riconsiderazione dell'idea stessa di progresso. Esso infatti, in tutte le discipline, ma specialmente nelle scienze umane, deve fondarsi sul contributo libero e determinante di tutti i paesi, senza nulla escludere di ciò che abbia valore, e nell'Università ciò significa che esso deve rispondere alle leggi del rigore scientifico, così che si raggiunga una sintesi equilibrata dei valori e delle ricchezze che ciascuno può portare. Si deve quindi evitare con attenzione tutto ciò che possa apparire come sopraffazione, anche involontaria. L'Università italiana si presenta all'Europa né come un contenitore da riempire, né con la pretesa di imporre idee e tradizioni proprie, ma affinando i propri strumenti di autonomia e libertà per poter dare e ricevere in modo equilibrato, così che venga rispettato allo stesso tempo quello stile nella comunicazione dei valori e della cultura tra le differenti nazioni e tra le diverse persone, che da sempre ha contraddistinta la tradizione universitaria.

Per valutare la situazione attuale prenderò in considerazione soltanto alcuni programmi ufficiali di scambio e collaborazione internazionale che si collegano alle diverse iniziative di ricerca di didattica, avvertendo ovviamente che il complesso delle relazioni è molto più ampio, in quanto non è possibile riferire in questa sede su tutte le iniziative che singoli ricercatori o singoli istituti e dipartimenti hanno in corso con colleghi e istituzioni sparse nel mondo, nei diversi settori disciplinari. In particolare farò un rapido *excursus* su: accordi governativi di collaborazione scientifica e culturale; programma COMETT; programma ESPRIT; programma ERASMUS; programma PRIUS; iscrizione di studenti stranieri a facoltà e corsi di laurea italiani. Questa analisi, pur non potendo essere esauriente, è però sufficiente a dare un'indicazione globale della situazione attuale.

#### ACCORDI GOVERNATIVI E PROGETTI: UN QUADRO IN SINTESI

*Accordi governativi.* Dal 1960 ad oggi l'Università italiana è stata ed è impegnata in 636 accordi di cooperazione scientifica con 56 paesi; di questi 218 sono gli accordi con paesi CEE. Il rapporto tra gli accordi con paesi CEE e USA è uguale a 2, quello tra paesi CEE e il resto del mondo è uguale a 0,34.

Il rapporto tra gli accordi del settore scientifico-tecnologico e quello socio-umanistico è 2,23: questo dato è una prima conferma a quanto prima dicevo, sull'esigenza cioè di allargare la collaborazione interuniversitaria nel settore delle scienze umane, soprattutto se si considera che lo stesso rapporto relativamente agli studenti tra i due settori nell'Università italiana è pari a 0,82.

*Programma COMETT.* Si tratta, come tutti sanno, di un programma (Community in Education and Training for the Technologies) studiato per conferire una dimensione europea alla cooperazione tra Università ed Imprese, favorendo lo sviluppo congiunto di programmi di formazione ed adeguando il livello della stessa all'evoluzione tecnologica e ai mutamenti sociali.

Con una quota di 337 progetti presentati, pari al 7,93% del totale e di 76 approvati, pari al 7,3% del totale (corrispondenti a una quota di finanziamento del 10,00%) l'Italia si colloca alla pari di molti stati membri della Comunità, anche se a notevole distanza da Francia (27,96%, 25,6% e 20,22% rispettivamente nelle tre voci) e Inghilterra (18,47%, 16,3% e 17,77%).

Meno favorevole si presenta invece la situazione se guardiamo al movimento degli studenti: nell'anno 1987 infatti l'Italia ha partecipato al movimento studentesco legato ai progetti COMETT solo per il 2,53%,

collocandosi in assoluto ben lontana da Germania, Spagna, Francia e Inghilterra e, se si considera che la popolazione studentesca di Belgio, Danimarca e Olanda è più bassa rispetto all'Italia, essa si colloca relativamente al di sotto anche di questi paesi. Questo dato indica una difficoltà, sperimentata anche in altri progetti, a far uscire i nostri studenti dalle nostre Università, ciò che rappresenta indubbiamente un fattore negativo nel cammino dell'integrazione.

*Programma ESPRIT.* Il programma (European Strategic Programme for Research and Development in Information Technologies) si propone di stimolare la cooperazione scientifica tra le industrie europee del settore e tra queste ed i principali centri di ricerca e le Università per la realizzazione a livello europeo di un potenziale di alta qualificazione nel settore delle tecnologie dell'informazione. La partecipazione italiana al primo bando di gara (siamo oggi arrivati alla seconda fase, ESPRIT II) si articola in 250 domande su 644 complessive (39%), 67 delle quali (10,4%) vedono l'Italia come capofila; la partecipazione italiana è particolarmente attiva nell'area delle tecnologie applicative. Dopo la valutazione dei progetti, l'Italia partecipa a 78 dei 158 progetti approvati (49%) ed è capofila in 15 (10% del totale) con una quota globale di finanziamento pari a 83 M ECU, pari all'11% del totale. Ancora una volta nel settore della tecnologia il nostro grado di internazionalizzazione è buono e la partecipazione universitaria (13 Università) lusinghiera.

*Programma ERASMUS.* Si tratta del programma che intende promuovere la mobilità degli studenti nell'ambito delle Università degli stati membri della CEE, con riconoscimento da parte delle singole Università del periodo di studi e de-

gli eventuali esami sostenuti all'estero. Prenderò qui in considerazione solo la mobilità studentesca nell'ambito dei cosiddetti PIC, (Progetti Integrati Comunitari) cioè di programmi organici di cooperazione interuniversitaria e non quella dei *free-movers*, cioè di singoli studenti non inseriti in programmi organici.

L'iniziativa dell'Italia, come coordinatrice di questi programmi, negli anni 1987, '88, '89, non è molto alta, tuttavia crescente nel tempo sia in valori assoluti (37, 124, 184 rispettivamente), che percentuali (9,30%, 11,37%, 12,21%). Anche la partecipazione di istituti italiani ai vari PIC resta lontana da quella di paesi come Francia, Germania e Inghilterra, pur se in costante aumento (21,4%, 26,7%, 29,9%) negli anni considerati. Anche questo dato conferma come sia relativamente basso il numero di studenti italiani disposti a fare un'esperienza presso università estere, nel paragone con sistemi universitari analoghi al nostro per dimensione, quali quelli di Francia, Germania e Inghilterra. Particolarmente basso è poi il numero degli studenti stranieri che chiedono di venire in Italia. Nel processo di internazionalizzazione in atto, questo è un aspetto negativo da valutare con attenzione: la lingua, un certo atteggiamento mentale e la scarsità di attrezzature ricettive (collegi, pensionati, foresterie, etc.) presso le Università italiane sono altrettante cause del fenomeno.

*Programma PRIUS.* È un programma, molto più limitato rispetto all'ERASMUS, di scambio di studenti universitari tra Italia e Stati Uniti: tra il 1983 ed il 1988, 86 studenti italiani hanno frequentato corsi presso università americane e 71 studenti americani hanno frequentato corsi in Italia. Il flusso degli studenti universitari italiani verso gli Stati Uniti è in realtà molto più elevato, se si considerano quelli che

vanno a studiare per ottenere un PhD o per svolgere un periodo di ricerca e studio come *post-graduate fellow*. Nell'ambito di questo ampio flusso di studenti italiani verso gli Stati Uniti spesso è avvenuto, ed ancora avviene, che i migliori restino là per periodi lunghi, fino a diventare, di fatto, in alcuni casi, cittadini americani.

## STUDENTI STRANIERI ISCRITTI NELLE UNIVERSITÀ ITALIANE

Non si può qui non ricordare il relativamente alto numero di studenti stranieri che frequentano abitualmente le Università italiane, pari a circa il 3% della popolazione totale fino al 1981, sceso al 2,3% negli anni recenti. Degli studenti stranieri che arrivano alla laurea la metà circa provengono dai paesi comunitari: le facoltà maggiormente richieste sono ovviamente quelle scientifico-tecnologiche. Un confronto tra la presenza di studenti stranieri in Italia e l'analoga distribuzione degli studenti stranieri nel complesso delle università del mondo consente di stabilire che l'Italia è sopra il valore medio degli studenti stranieri ospitati nei vari corsi di laurea: infatti contro una frazione media di studenti stranieri pari al 2% circa nel 1981 nel mondo intero, abbiamo il 3% in Italia: nel 1985, i corrispondenti valori sono pari all'1,73% e al 2,35%. Va detto tuttavia che una ben più alta ospitalità agli stranieri è offerta dalle università di Stati Uniti, Francia, Germania, Inghilterra e Canada. La conclusione che si può trarre è che l'Italia ha dimostrato negli anni recenti un notevole impegno nell'ospitare studenti stranieri, ma che la sua capacità di incidere al livello di formazione universitaria è ancora decisamente inferiore, almeno sul piano quantitativo, a quello di Germania, Francia e Inghilterra. Globalmente, da quanto considerato fino ad ora, si può

concludere che il grado di internazionalizzazione della nostra ricerca, anche nell'ambito europeo, è sicuramente elevato; ma che non altrettanto può dirsi nel campo dell'insegnamento. Si impone quindi un'azione decisa per favorire una maggiore e più qualificata presenza di studenti europei nelle nostre università, ed una più diffusa partecipazione dei nostri studenti ai progetti di scambio con altri paesi, specialmente europei.

## RIFORME PER L'INTEGRAZIONE

Il problema del *come recuperare* in tempi brevi una situazione di parziale emarginazione dell'Università italiana nel processo di integrazione europea è essenzialmente politico-legislativo. Si tratta infatti di individuare e rendere disponibili una serie di strumenti che consentano all'Università italiana di porsi anche sul piano organizzativo e strutturale in una situazione di parità e di concorrenzialità con quelle degli altri paesi. Fortunatamente possiamo oggi dire che un progetto organico e globale di riforma è stato presentato dal Governo ed è allo studio del nostro Parlamento. Esso si articola essenzialmente su questi punti:

a) unificazione, sotto la giurisdizione di un unico Ministero, di tutto quanto riguarda l'Università e la Ricerca scientifica e tecnologica;

b) revisione degli ordinamenti didattici, cioè ridefinizione dei titoli di studio;

c) riformulazione dei *curricula* e degli indirizzi degli studi delle varie facoltà;

d) approvazione di una legge sull'autonomia delle singole Università, abilitate a darsi statuti differenziati ed autonomi, nell'ambito dei

quali individuare le forme e le modalità più congeniali ad ogni singola istituzione, ed i meccanismi più efficaci anche al fine di perseguire obiettivi di internazionalizzazione e di formazione transnazionale.

La creazione di un Ministero unico per l'Università e per la Ricerca scientifica e tecnologica è già stata approvata con legge del maggio 1989: esso consentirà una gestione più organica delle varie risorse disponibili ed una maggiore collaborazione tra i diversi enti finanziatori. Tra l'altro la legge prevede l'introduzione di un sistema di valutazione dei risultati della ricerca e della didattica e di strumenti di programmazione, anche nella prospettiva del raggiungimento di obiettivi strategici sovranazionali. È attualmente in fase di approvazione la legge sulla riforma degli ordinamenti didattici, destinata a collocare l'Università italiana in una prospettiva internazionale, anche per quanto riguarda l'organizzazione degli studi.

Infatti, come è noto, fino a pochi anni fa, l'Università italiana rilasciava un unico titolo di studio chiamato laurea, difficilmente confrontabile con i titoli rilasciati dalle Università di molti altri paesi. Essa infatti si colloca a metà strada tra i diplomi di primo livello conseguiti presso la maggior parte delle Università nel mondo, e il PhD, prevedendo essa una tesi con svolgimento di una ricerca originale. Tra breve anche l'Università italiana disporrà di tre titoli diversificati: il diploma di primo livello, quello di secondo livello (laurea) e il dottorato (PhD). Questa nuova organizzazione favorirà certamente lo scambio di studenti ed il movimento dei professori tra le Università italiane e quelle europee, quest'ultimo oggi ridotto a poche unità: 84 nel 1987, 61

nel 1988 e 103 nel 1989. Molte facoltà e corsi di laurea hanno recentemente modificato i loro *curricula*, altre lo stanno facendo. Lo scopo è quello di ridefinire i contenuti dell'insegnamento per un miglior confronto internazionale e per favorire una preparazione degli studenti più adeguata alle esigenze del mondo socio-economico e scientifico-tecnologico attuale. Così ad esempio sono state introdotte le lauree in Ingegneria informatica, in Ingegneria dei materiali, in Scienze ambientali e in tanti altri settori prima assenti nel nostro ordinamento.

La legge sull'autonomia recentemente presentata dal Governo al Parlamento, oggetto della contestazione studentesca di questi mesi, introdurrà modifiche sostanziali e prospettive nuove in ordine alla possibilità di adeguare lo statuto delle singole università alle loro dimensioni e vocazioni, rendendone più agile la gestione amministrativa; permetterà una più autonoma gestione delle risorse finanziarie ed umane, consentendo tra l'altro alle Università di costruire e possedere residenze e collegi e di formare consorzi interuniversitari nazionali ed internazionali, per una più efficace attività di ricerca e di formazione, anche in collaborazione con enti ed industrie italiane e straniere. Concludendo, credo di poter affermare che il processo di internazionalizzazione dell'Università italiana, che trova fondamento su un buon livello di internazionalizzazione della ricerca, è in parte avviato anche se certamente non concluso. Esso subirà certamente un notevole impulso nei prossimi anni grazie ad una maggiore attenzione di tutti coloro che operano nella e per l'Università e grazie ad un coerente ed ampio processo di riforma attualmente in atto.



# IL QUADRATO della COMUNICAZIONE

di Jan Sperna Weiland

Ordinario di Antropologia filosofica  
nella Erasmus Universiteit di Rotterdam

*Reinventare l'università, dialogare, confrontarsi sul versante dei valori, sintonizzare le diverse immagini di Europa all'interno di una rete comunicativa a struttura «quadrilaterale» dove il messaggio è l'Europa; il messaggero, le istituzioni accademiche; il pubblico, la comunità in generale; il mezzo, un insieme disparato di strumenti tra cui — non ultime — le riviste universitarie.*



La sala dove si è svolto il Seminario di Ancona

Oggi, e nei giorni seguenti, parleremo dell'Europa, delle università e della comunicazione. Il tema è «*Shaping Europe through communication*» o, come dal programma preliminare di questo incontro, «La comunicazione crea l'Europa». La notevole differenza tra le due espressioni probabilmente riflette la nostra idea incerta dell'Europa. Dicendo «*shaping Europe*» supponiamo che l'Europa esista e che il nostro obiettivo sia modellarla o, forse, rimodellarla, imponendo all'entità «Europa» una configurazione che ancora non ha. Se, al contrario, il tema della discussione diventa «La comunicazione crea l'Europa» supponiamo che l'Europa non esista e che il nostro obiettivo sia crearla. E il problema con l'Europa è proprio questo: esiste o no? Forse esiste solo nei nostri sogni o piuttosto nei sogni e nell'immaginazione di coloro che hanno sofferto a causa della loro fedeltà ai migliori principi di una tradizione che in qualche modo è l'Europa.

Se l'Europa non esiste, o non esiste ancora, che dire delle università? Esistono? La risposta «Ma certo, ci sono università in tutti i paesi europei, ad esempio ce n'è una ad Ancona» è a malapena sufficiente. Sappiamo tutti dell'esistenza di istituzioni che vengono chiamate università, ma la questione è se queste istituzioni siano università nel vero senso della parola. Dopo aver visto l'Aula Magna della facoltà di Economia e Commercio di questa Università di Ancona, un certo numero di *college*, biblioteche, musci, dipartimenti scientifici e così via uno può ancora chiedere, senza commettere un errore di categoria, «Dov'è l'università?»<sup>1</sup>.

Supponiamo — non solo per amore dell'argomento — che l'università non esista. In Europa ci sono state università per molti secoli

che oggi non esistono più<sup>2</sup>. Ascoltate per un minuto le parole del libro *The Voice of Liberal Learning* di Oakeshott: «Una università avrà cessato di esistere quando il suo sapere sarà degenerato in quello che ora si chiama ricerca, quando il suo insegnamento sarà diventato semplice istruzione ed occuperà tutto il tempo dello studente, o quando gli studenti non arriveranno a comprendere tutti gli argomenti ma considereranno soltanto un titolo che permetta loro di vivere oppure un diploma grazie al quale possano partecipare anch'essi allo sfruttamento del mondo»<sup>3</sup>.

Il cambiamento è dall'apprendimento alla ricerca, dall'insegnamento alla semplice istruzione, dai vari argomenti allo spietato sfruttamento del mondo, per cui un diploma

<sup>2</sup> J.A.A. van Doorn, *De universiteit bestaat niet meer*, NRC-Handelsblad, 9 maart 1989.

<sup>3</sup> Oakeshott, «The Voice of Liberal Learning», citato in Jankarel Gevers, *De universiteit als rustpauze*, NRC-Handelsblad, 13 juni 1989.

<sup>1</sup> Gilbert Ryle, *The Concept of Mind*, London, Hutchinson, 1949, pp. 17-18.

conferito da una istituzione detta «università» è certamente il più conveniente. Se c'è del vero in quanto afferma Oakeshott (e penso che ce ne sia parecchio), allora l'università ha attualmente smesso di esistere in quelle istituzioni di massa che noi, per comodità o per leggerezza, continuiamo a chiamare università.

Un altro problema è determinato dall'esplosione e dalla disintegrazione di queste istituzioni. Al giorno d'oggi l'università non sembra altro che una discutibile superstruttura amministrativa su un certo numero di scuole non prive di senso: scuole di legge, di economia, di organizzazione aziendale, di medicina, di sanità, di direzione aziendale, etc. Se tra gli accademici esiste una forma di devozione assoluta, questa riguarda la scuola, non la superstruttura che è innanzi tutto una fastidiosa seccatura, e nient'altro. La filosofia potrebbe provare a cambiare il corso delle cose, e talvolta ci prova, ma essa tutt'al più è tollerata dato che ci è stato insegnato ad essere particolarmente tolleranti purché non si debba pagare un prezzo troppo alto.

Fin dall'inizio la domanda «Come possono gli atenei contribuire in modo costruttivo alla formazione o alla creazione dell'Europa?» sembrava di tipo strategico o semplicemente tecnico. Adesso è molto di più. Il nocciolo del problema è che dobbiamo reinventare l'università facendo contemporaneamente tutto il possibile per la formazione dell'Europa.

### UN'OCCASIONE, UNA RESPONSABILITÀ

Una delle cose più emozionanti oggi è il fatto che stiano crollando le barriere. I paesi dell'Europa centro-orientale si stanno liberando dalle spire di un totalitarismo distruttivo. Molta gente, in questi paesi, sta assaporando per la prima volta

il gusto della libertà di fare e dire ciò che desidera. Ormai, dopo tre mesi i più sensibili di loro hanno avvertito che la libertà «limitata dalla realtà» è diversa da quella che avevano sognato per così tanto tempo. Adesso, per la prima volta dalla guerra, si presenta l'occasione di inventare e costruire una comune «casa europea». Abbiamo bisogno di fiducia reciproca, di coraggio nel rischiare, di una visione pacifica della convivenza tra le nazioni europee. Ancor più necessaria è la buona volontà di trovare soluzioni attuabili per i molti problemi che si sono presentati e la disponibilità a lavorare sodo: tutti questi problemi ricadono su di noi, e talvolta sembra che ci colgano di sorpresa. Ci servono tutto il sapere, l'inventiva e l'immaginazione che speriamo di trovare nelle università: per questo motivo la nuova Europa rappresenta un'occasione che gli atenei devono cogliere. L'Europa e il nostro futuro comune sono troppo importanti per essere lasciati ai politici, agli imprenditori e ai banchieri.

Dove c'è un'occasione, ci sono anche una sfida e un'enorme responsabilità. Molti di noi si chiedono in che modo le università — specie quelle dell'Europa occidentale — si assumeranno questa responsabilità: che dire dell'insegnamento, della ricerca, della comunicazione e, soprattutto, dell'università stessa? Gli atenei sono all'altezza di questa sfida, sono in grado di contribuire in modo significativo all'invenzione e alla costruzione della casa europea che abbiamo in mente e che certamente sarà diversa da quella che immaginiamo.

Alcuni mesi fa pensavo che avremmo iniziato una discussione sul nostro ruolo nel modellare o nel creare la nuova Europa, su come concretizzare la nostra responsabilità per il futuro comune. Finora, comunque, nelle università olandesi stiamo raccogliendo libri e giornali

per la devastata biblioteca dell'Università di Bucarest e molti accademici stanno viaggiando attraverso i paesi dell'Europa centro-orientale per vedere cosa si può fare per le loro economie fallimentari e per la costruzione e la gestione di una economia di mercato. Una cultura comune per la nuova Europa non c'entra: quello che non abbiamo è un programma coerente su ciò che si può e si deve fare. A quanto vedo, non si sta ancora lavorando a questo programma.

### ESISTE L'EUROPA?

Secondo me il problema va affrontato in modo molto serio. Geograficamente c'è un continente europeo che va dall'Atlantico agli Urali; ma cosa abbiamo in comune, qual è la nostra identità comune?

Non nego che noi europei abbiamo un'eredità comune: la filosofia greca, il diritto romano, il cristianesimo, l'umanesimo, l'illuminismo, la scienza e la tecnologia moderne; ma le strade degli europei hanno cominciato a dividersi almeno dalla disgregazione dell'Impero Romano. La chiesa cattolica romana è profondamente diversa da quella ortodossa, l'umanesimo non ha lasciato nei paesi dell'Europa orientale la stessa impronta che ha caratterizzato quelli dell'Europa occidentale, etc. Ancora più importante è il fatto che la democrazia ha salde radici in alcuni paesi dell'ovest europeo (Gran Bretagna, Olanda, Svizzera, Paesi Scandinavi), mentre la maggior parte dei paesi del blocco orientale hanno conosciuto per lo più solo forme di potere autoritario, come lo zarismo o la stalinismo: la differenza non è solo dal punto di vista politico, ma anche — e soprattutto — da quello culturale. Questo rende piuttosto rischioso parlare di una comune identità di tutte quelle nazioni che sono o aspirano ad essere l'Europa.

Il tutto diventa ancora più rischioso quando si pensa che la maggior parte delle volte il continente è stato devastato da spietate forme di nazionalismo, di cui il nazionalsocialismo ha rappresentato la forma più ripugnante. Nazionalismo significa guerra, e non è per caso che quella dell'Europa è una storia di guerre apparentemente ininterrotte e sempre più atroci. Così l'Europa è diventata quello che è stata fino a qualche mese fa, il continente del parossismo, di indicibili orrori culminati nell'espressione finale di Auschwitz. Non possiamo dimenticare che l'Europa è sempre lo stesso continente di Dante e di Shakespeare, di Bach e di Mozart, e contemporaneamente di Auschwitz.

Ma non è tutto. L'Europa è il continente di un sogno, di ribellione e rivoluzione. Il Regno di Dio, «libertà, uguaglianza, fratellanza», il regno di libertà, pace eterna o semplicemente umanità: il sogno utopico ha molti nomi e non è mai finito.

Era comprensibile che i regimi totalitari dell'Europa centro-orientale non potessero durare. Erano destinati ad essere abbattuti da gente con il coraggio di fare questo sogno e di viverlo con tutti i rischi che esso comporta, consapevoli che nella vita — dopo tutto — ci sono cose più importanti della vita stessa. L'Europa è il continente dei profeti di Israele, di un uomo, Socrate, che ha obbedito incondizionatamente alla voce del suo «demone», di un ribelle crocifisso, della venerabile Antigone che in completa solitudine ha osato opporsi all'ordine del re, perché «quell'ordine non veniva da Dio». Ascoltiamo attentamente le sue parole: «Quell'ordine non veniva da Dio. La Giustizia, che siede laggiù con gli dei sotterranei non ha stabilito questa legge. Non credevo che i tuoi ordini fossero tanto forti da sovvertire le immutabili leggi non scritte di Dio e del cielo, poi-

ché tu sei soltanto un uomo. Non posso essere colpevole davanti a Dio delle loro colpe, per ogni uomo sulla Terra»<sup>4</sup>.

## LA RESPONSABILITA' DELLE UNIVERSITA'

Così, dopo tutto, l'Europa esiste; non dobbiamo crearla, non dobbiamo neanche forgiarla, è lì nella nostra immaginazione, eredità di Antigone e Socrate, Isaia e Gesù. L'unica cosa che dobbiamo fare è colmare il divario tra immaginazione e realtà, difendere l'Europa dalla corruzione, da ogni facile cinismo e da un nichilismo che è la negazione di tutto ciò che costituisce l'Europa. Dobbiamo tenere a mente che un'Europa più grande non è principalmente un mercato comune né una potenza che possa competere economicamente e tecnologicamente con il Giappone o gli Stati Uniti; l'Europa, semmai, è la consapevolezza di valori che trascendono questa concezione e che chiedono di essere rispettati incondizionatamente, valori come giustizia, solidarietà, compassione, indulgenza reciproca. È vero che l'uomo ha bisogno di cibo, abiti, alloggi — e dobbiamo quindi combattere la miseria —, ma è altrettanto vero che non si vive di solo pane. È compito dell'università — naturalmente non solo dell'università — mantenere viva questa coscienza di valori assoluti e ricordare alla comunità la grande tradizione della filosofia greca, del diritto romano, etc.

Alcuni mesi fa ho assistito a una conferenza in cui la responsabilità dell'università era definita assai meglio di quanto io sia in grado di fare. Citerò di seguito le parole del re-

<sup>4</sup> Sophocles, *The Theban Plays*, nuova traduzione di E.F. Watling, Harmondsworth, Penguin Books Ltd., 1947, p. 138.

latore Brian Morris, preside di St. David, Lampeter:

«Non dobbiamo considerare solo i nostri valori culturali, ma il valore delle nostre culture. È un argomento difficile e discutibile: la natura del valore. Ma gli atenei di tutta l'Europa devono meditarlo, in quanto il primo pericolo per le università — come abbiamo visto a Bologna, Parigi, Oxford, York ed in quelle di più recente istituzione — è il falso professionalismo e l'utilitarismo capzioso del nostro tempo che conosce il prezzo di tutto e il valore di nulla, che vede le università soltanto come dei campi di addestramento per la forza-lavoro nazionale, e che instilla costantemente nella mente dei giovani che pensano alla loro carriera il consiglio dello scellerato Iago allo stolto Rodrigo 'Metti il denaro nella tua borsa'. Se crediamo comunque che il Denaro non sia il valore fondamentale arbitro finale delle cose umane, dobbiamo prepararci a formulare un nuovo concetto di utilità. Dobbiamo chiederci 'cosa è utile nella vita'. Dobbiamo valutare quanto è necessario al vivere civile, e come lo si deve ottenere ... Un nuovo concetto di utilità è il *desideratum* più importante per le nostre università, se i Filistei e i Vandali devono essere respinti»<sup>5</sup>.

Credo che non ci sia niente di più vero. Mi affretto solo ad aggiungere che quello che è il *desideratum* più importante per le università deve esserlo anche per l'Europa.

## LE UNIVERSITA' COME COMUNICATORI

Parliamo di Europa, «dare forma all'Europa» e di comunicazione. Nella formula «*Shaping Europe through*

<sup>5</sup> Brian Morris, *The generation and transmission of cultural values by universities*, non pubblicato.

*communication*» la comunicazione è un mezzo per raggiungere un fine, modellare o rimodellare l'Europa.

La comunicazione ha una certa configurazione. Se pensiamo ai giornali, alle pubblicazioni scientifiche, alla televisione, all'insegnante nell'aula, il modello è sempre lo stesso. In primo luogo, c'è qualcosa da comunicare; suggerirei di classificarlo come messaggio. Il messaggio può essere qualsiasi cosa, ad esempio un nuovo concetto di utilità. Allora c'è un comunicatore o un messaggero, e un pubblico che riceve il messaggio, ovvero il lettore o l'alunno nella classe. Infine abbiamo bisogno di un mezzo di comunicazione che incidentalmente, qualunque cosa possa dire McLuhan, non è un messaggio. Questo è ciò che propongo di chiamare il quadrato della comunicazione. Il quadrato consiste in un messaggio, un messaggero, un pubblico e un mezzo che può essere un'azione o una tragedia di Sofocle o un concerto Brandeburghese.

Riportiamo ora tutto questo alla situazione di cui stiamo parlando. Il messaggio è l'Europa, più precisamente l'Europa che immaginiamo, il messaggero nel nostro caso deve essere l'università che comunica un'immagine di quello che può essere l'Europa e, in un certo senso è.

A chi si rivolgono le università? A tutti coloro che vogliono ascoltare il messaggio: studenti, insegnanti, imprenditori, la comunità in generale. Ho considerato la possibilità che le università possano costituire un mezzo di comunicazione allo stesso modo dei giornali, etc., ma non è il nostro caso. Se le università devono individuare il loro posto nel quadrato della comunicazione esse devono essere i messaggeri; ma come è possibile, se l'università è solo un mezzo?

Quando cerco di applicare questo modello alla situazione delle università europee mi trovo davanti una

serie di problemi di cui ne menzionerò solo due.

1) Il primo problema è che un messaggio — per essere ascoltato e accettato — deve essere relativamente semplice, interessante e, prima di tutto, deve essere un messaggio *unisono*. Se i comunicatori comunicano una quantità di messaggi divergenti o contraddittori, se per esempio non hanno un unico concetto di utilità, possono fare qualsiasi sforzo, ma finiranno per distruggere quello che vogliono ottenere. Gli inserzionisti sanno di dover strutturare attentamente il loro messaggio, tenendo fede al suo contenuto e alle sue finalità. Non è affatto indegno delle università imparare da loro. Questo è il problema. Nel nostro caso il messaggero non è l'università, che è un'astrazione, ma un certo numero di università. Di conseguenza, anche se non è vero che ogni singola università ha una propria immagine dell'Europa, ci sarà una serie di immagini, «una complicata rete di analogie che si sovrappongono e si intersecano» come i giochi di Wittgenstein<sup>6</sup>.

È necessario fare un'ulteriore suddivisione, poiché se «l'università» è un'astrazione, sono costretto ad ammettere che anche «l'Università di Ancona» è un'astrazione, sicuramente ad un livello inferiore, ma non meno astrazione de «l'università». L'Università di Ancona è un certo numero di studenti — magari un gran numero — e insegnanti, borsisti, amministratori ed un rettore che, con la sua cappa di ermellino, rappresenta l'Università di Ancona senza, tuttavia, essere l'università.

Alcune persone hanno una certa immagine dell'Europa, e già a questo punto iniziano gli incroci e sorgono le contraddizioni. E anco-

<sup>6</sup> Ludwig Wittgenstein, *Philosophical Investigations*, tradotto da G.E.M. Anscombe, Oxford, Blackwell, 1953, I parte, n. 66.

ra il messaggio deve essere semplice, interessante e, innanzi tutto, un messaggio, ben strutturato. La lezione che si apprende da tutte queste elucubrazioni è che la prima cosa di cui abbiamo bisogno è il dialogo tra le università europee — orientali e occidentali — da cui si cerca di identificare l'immagine dell'Europa che si intende comunicare.

Non posso dire quale sia la nostra immagine dell'Europa. Anche se ho delle idee precise sull'Europa, devo fare un discorso equilibrato e posso solo sperare che si arrivi ad una forma di accordo — ad esempio che nell'Europa futura il Denaro non sia il valore fondamentale. Penso che dobbiamo servirci delle organizzazioni come la CRE e delle nostre riviste per iniziare e continuare questo dialogo. Siamo in ritardo, avremmo dovuto cominciare molto prima che cadessero le barriere, ma può darsi che non sia troppo tardi per contribuire in qualche modo a dare forma all'Europa.

2) Il secondo problema non riguarda l'immagine dell'Europa, ma quella dell'università. È legittimo chiedersi se sia un obiettivo e una responsabilità dell'università occuparsi della politica di «formazione dell'Europa». Sembra ragionevole sostenere che le università devono insegnare legge, lingue, economia, matematica, informatica, ingegneria idraulica, filosofia; che devono formare i futuri avvocati, insegnanti, chimici, fisici, etc.; che, insieme all'industria, devono impegnarsi nella ricerca; che devono contribuire al progresso della cultura e alla competitività del paese — ma devono astenersi dall'interferire con i compiti dei politici e degli industriali: a ciascuno il suo ruolo.

Questo è giusto, ma solo in parte. È giusto che gli universitari non cerchino di sostituirsi ai politici e a tutti coloro che, cercando di orientarsi tra tanta confusione, stanno lavorando per costruire l'Europa del

futuro; gli universitari non ci riuscirebbero e sarebbe comunque un fallimento. Tuttavia, come ho già detto, l'Europa è troppo importante per essere lasciata nelle mani di politici, imprenditori e banchieri. Sarebbe confortante se potessimo dire di produrre gli strumenti e che sta a voi — al resto del mondo, ai politici — decidere come e per quale scopo usarli. È intuibile che l'invenzione di categorie adeguate è una trappola morale e uno dei modi più facili di lasciare arrugginire la coscienza<sup>7</sup>.

Non c'è scelta, non possiamo svincolarci. Abbiamo la CRE ed al-

<sup>7</sup> C.P. Snow, *The Physicists*, introduzione di William Cooper, London, MacMillan, 1981, pp. 180-88.

tri organismi internazionali. Abbiamo ERASMUS, un'occasione d'oro per gli studenti che desiderano andare all'estero per vivere e lavorare qualche tempo in altri paesi europei — ed è evidente che ERASMUS deve diventare un'opportunità per gli studenti di tutte le università di un'Europa più grande. Stiamo avviando progetti di ricerca comuni, uno dei quali relativo alle analogie e alle differenze della cultura europea nel passato e nel futuro.

Possiamo dare all'Europa il posto che le spetta nei nostri insegnamenti, abbiamo l'occasione di formare gli studenti in modo da farli diventare veri europei e cittadini del mondo; poiché quando ci concen-

triamo sull'Europa non possiamo dimenticare che il mondo è più grande dell'Europa e che dobbiamo pensare alla missione dell'Europa nel prossimo millennio.

Forse possiamo rispolverare l'idea di una università «critica», così viva negli Anni Sessanta, che non contraddice in alcun modo l'idea di una università «utile», dato che una delle domande che deve porsi una università «critica» è «cosa è utile nella vita umana». Infine, abbiamo le nostre riviste nazionali e internazionali, mezzi preziosi per modellare e rimodellare l'Europa.

C'è molto lavoro da fare che può essere svolto solo dalle università: quindi mettiamoci all'opera.

*(Traduzione di Isabella Ceccarini)*

Copertine di due riviste aderenti al Gruppo di Viterbo



## ABSTRACT

# Shaping Europe through communication

Last spring, Universitas promoted in Ancona — in collaboration with the University of Ancona and the CRE of Geneva — the Seminar «Shaping Europe through communication» gathering together the representatives of the European higher education journals that, in 1987, gave birth to the cooperation network called «Viterbo Group».

What Europe are we talking about and what does communication mean to us were the main topics of this Seminar.

Many things have changed from the first meeting in Viterbo. In 1987, Europe was included inside the EEC frontiers: but now they are too narrow to con-

tain the idea of a «common house» inhabited by many people of different culture coming from regions often clashing together.

From a technical point of view, new elements have been added: daily papers, radios, televisions, data banks, electronic letter-boxes, etc.

Can we say that Europe really exists? Many problems are to be faced and it is not easy to find the balance of non homogeneous elements. It's time to act, to work together to make the «idea Europe» be more than the simple image of a market (either in the sense of work, or technologies, or culture).

To exchange informations is not enough: it is necessary to have new ideas and to make concrete proposals to solve the many problems that people who live in the university — and want to live it in a European dimension — must face every day.

During the Seminar in Ancona, the «Editorial Fair» has been promoted to launch common editorial initiatives: to think together to European university problems aiming to find together some creative answers.

There are still many practical difficulties to solve, but it is evident the good will to work together in a really European perspective.

## RÉSUMÉ

# Communiquer pour l'Europe

Le printemps passé, Universitas a promu à Ancône — en collaboration avec l'Université d'Ancône et avec la CRE de Genève — un Séminaire intitulé «Shaping Europe through communication/Comunicare per l'Europa» qui a réuni les représentants des revues universitaires européennes qui, en 1987, ont fondé le réseau de coopération «Gruppo di Viterbo».

Les thèmes principales des travaux ont été au sujet de quelle Europe parlons-nous et de qu'est-ce que veut dire pour nous «communiquer».

Beaucoup de choses ont changé du premier congrès qui s'est déroulé à Viterbo: en 1987 l'Europe était comprise dans les bornes de la CEE qui, à la lumière des dernières événements, se révé-

lent trop étroits pour contenir l'idée d'une «maison commune» dont les habitants ont augmenté, en sortant de nouvelles régions qui ont des cultures très différentes et souvent en conflit entre elles. D'un point de vue technique, par contre, d'autres éléments sont venus s'ajouter comme les quotidiens, la radio, la télévision, les banques-données, la poste électronique, etc.

Est-ce que nous pouvons dire qu'il existe vraiment l'Europe? Malheureusement les problèmes sont beaucoup et ce n'est pas facile de trouver des points d'équilibre dans un ensemble qui n'est pas homogène. Il est temps d'agir, de travailler ensemble afin que l'«idée Europe» ne soit pas réduite simplement à l'image d'un marché (de travail, de technologie ou de culture).

Ce n'est pas suffisant de se tenir à l'échange d'informations: il faut avoir d'idées nouvelles et formuler des propositions concrètes pour résoudre les tant de problèmes que ceux qui vivent dans l'université — et qui veulent la vivre dans une dimension européenne — doivent affronter quotidiennement.

À Ancône pendant le cours du Séminaire a été promue la «Foire d'édition» pour lancer des initiatives d'éditions communes: penser ensemble aux problèmes universitaire européens pour créer ensemble de réponses créatives.

Il y a encore beaucoup de difficultés pratiques à résoudre, mais c'est évident la bonne volonté d'entreprendre un travail commun qui peut se dire finalement européen.



# SCIENZE NATURALI SI RINNOVA



Un edificio della Facoltà di Medicina veterinaria

**I**l DPR 12 ottobre 1989, pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale del 14 aprile 1990, n. 88, sancisce, con la nuova Tabella XXIV, il riordinamento piuttosto radicale del corso di laurea in Scienze naturali, nelle finalità formative, nel processo di formazione, nei contenuti culturali.

Il provvedimento è giunto in porto non senza difficoltà, dopo due precedenti proposte di riforma. La prima delle due, sostanzialmente definita dal collegio dei presidenti di consiglio di corso di laurea, fu presentata nel 1984 al vaglio del Ministero della Pubblica Istruzione, dopo un lungo periodo di dibattiti e di tensioni nei consigli di corso di laurea e nella comunità scientifica interessata. Allo scopo fu istituita una Commissione ministeriale, che concluse i propri la-

*Premesse, valori, problemi integrativi e di attuazione di una riforma attesa da lungo tempo.*

*di Gianfranco Ghiara*

*Ordinario di Anatomia comparata nella  
Facoltà di Scienze matematiche, fisiche e naturali  
dell'Università degli Studi «Federico II»  
di Napoli*

vori con un progetto di riforma in buona parte modificato, e non sempre in meglio, che fu respinto dal Consiglio Universitario Nazionale nel luglio 1989.

In una fase intermedia delle discussioni in seno al CUN si delineò una posizione contraria non tanto al progetto di riforma in esame, quanto al corso di laurea in Scienze naturali come tale; alcuni, infatti, lo consideravano superato nelle finalità e nei contenuti formativi, e per di più con una frequenza complessiva di studenti, sul piano nazionale, stimata troppo esigua per essere inserito nella programmazione di risorse prevista dall'imminente Piano quadriennale di sviluppo delle università. Per farsi un'idea più precisa sull'atteggiamento che rischiava di prevalere nel CUN non va sottovalutato il fatto che era stato nel frattempo approvato l'ordinamento del nuovo corso di laurea in Scienze ambientali (talvolta erroneamente ritenuto sostitutivo di quello in Scienze naturali), istituito circa un anno prima con un *blitz*-DPR, e per così dire «a scatola vuota», cioè senza il contestuale ordinamento didattico: l'episodio ebbe luogo mentre era in corso, con tutt'altro orientamento, un convegno nazionale sul problema della formazione in campo ambientale, promosso dalla Società Italiana di Ecologia, con il patrocinio dello stesso Ministero della Pubblica Istruzione.

Comunque stessero in realtà le cose, di fronte a tale pericolo, le società rappresentative dell'ampia comunità scientifica interessata decisero di intervenire presso il Consiglio Universitario Nazionale per sostenere in primo luogo la necessità del mantenimento del corso di laurea in Scienze naturali in relazione alla sua insostituibile funzione nella formazione di studiosi e di professionisti in vari campi e aspetti dell'ambiente naturale e di docenti per la scuola pre-universitaria

e, contestualmente, per sottolineare l'urgenza di una ben congegnata riforma che lo rendesse più idoneo a tali funzioni. L'iniziativa fu promossa dall'Unione Zoologica Italiana (della quale chi scrive era allora presidente) e vi presero parte attivamente anche le presidenze della Società Botanica Italiana, della Società Italiana di Geologia, della Società Italiana di Paleontologia, della Società Italiana di Ecologia e dell'Unione Antropologica Italiana. In alcune riunioni successive fu elaborato nelle linee generali un progetto di riforma, sulla base di uno schema presentato dall'UZI, che fu poi illustrato ai membri del CUN eletti in rappresentanza della Facoltà di Scienze matematiche, fisiche e naturali.

Il primo e fondamentale risultato di questo intervento fu l'assicurazione che il CUN avrebbe posto ogni impegno per assicurare l'approvazione di una nuova Tab. XXIV in tempo utile per far rientrare il corso di laurea in Scienze naturali, riformato, tra quelli da prendere in considerazione ai fini delle risorse previste dal già citato Piano quadriennale. E così è stato.

#### PREMESSE E MOTIVAZIONI DI UNA RIFORMA

I complessi adempimenti previsti dalla procedura di attuazione del nuovo ordinamento non ne consentiranno l'entrata in vigore prima dell'anno accademico 1991/92, e sarà anzi un successo se questa previsione potrà essere rispettata nella maggior parte delle sedi.

Pertanto, le osservazioni che seguono si riferiscono ad uno stato delle cose che, con l'ordinamento attuale, si protrarrà ancora per uno o due anni accademici, anche se l'approvazione del provvedimento di legge sull'autonomia universitaria, prevista entro quest'anno, potrà forse consentire alle sedi l'attuazione in via sperimentale di qualche innovazione.

Non è mai sfuggito a nessuno dei protagonisti delle discussioni sulla riforma di cui si parla che l'ambito scientifico-culturale e formativo abbracciato da questo corso di laurea è il più vasto e articolato quanto meno rispetto a tutti gli altri corsi di laurea delle Facoltà di Scienze (Matematica, Fisica, Informatica, Chimica, Chimica industriale, Scienze biologiche, Scienze geologiche).

Questa così ampia articolazione può avere una validità scientifico-culturale e formativa solo a condizione che sia sorretta da una visione unitaria del mondo della natura, nelle sue diverse componenti, nei processi interattivi che le connettono, nella sua storia. Sotto questo profilo, la motivazione unitaria è quella stessa che è alla base delle Facoltà di Scienze matematiche, fisiche e naturali.

Si tratta di un'esigenza che tuttavia è continuamente contraddetta dalla tendenza alla parcellizzazione dei contenuti culturali, che il riduttivismo necessario al progredire della ricerca scientifica stimola nelle discipline tradizionali e nelle nuove discipline<sup>1</sup>.

L'ordinamento didattico attuale, e i piani di studio che ne conseguono, sono da tempo profondamente segnati nella prassi didattica da questo processo di parcellizzazione che genera, nel *curriculum* formativo, i caratteri negativi di un *enciclopedia* congiunto alla diffusa presunzione di poter realmente insegnare ciascuna disciplina in modo completo nei contenuti, della *frammentarietà* che è insita nella ampiezza dello spettro disciplinare di cui si è già detto, dell'*additività* nell'acquisizione delle conoscenze disciplinari, senza che sia mai possibile disporre di una sede di sintesi e di verifica, ai fini di quella visione unitaria del mondo della natura, che dovrebbe rappresentare il principale risultato della formazione in questo corso di laurea.

Da ciò scaturisce, in modo particolarmente pressante, la necessità di ricercare un equilibrio tra le diverse discipline, idoneo a conferire all'intero processo formativo la massima *unità culturale possibile*, fin dal suo inizio, conciliando nelle fasi successive l'obiettivo di una solida formazione di base con quello di una moderna, e possibilmente convertibile, specializzazione scientifico-professionale.

Con la maggiore buona volontà di questo mondo, sarebbe difficile affermare che nelle due ipotesi di riforma che hanno preceduto il DPR qui esaminato, abbiano avuto la considerazione necessaria i limiti negativi dell'ordinamento attuale e i criteri da adottare per porvi rimedio, cui ora ho fatto cenno.

È indubbiamente impresa difficile concepire la riforma di un qualsiasi corso di laurea in mancanza di un provvedimento di revisione delle norme generali sugli ordinamenti didattici, che purtroppo è stato avviato con molto ritardo (cfr. il disegno di legge n° 2266, approvato dal Senato, e ora in discussione alla Camera dei Deputati). Lo è stata anche per le società scientifiche, che hanno stimolato e seguito l'ultima fase di elaborazione della nuova Tab. XXIV, anche se nelle discussioni in tale sede il particolarismo nel sostenere le diverse discipline, e i diversi settori disciplinari, non è stato reso più rigido dai particolarismi che, con varia origine e motivazione, si instaurano nei consigli di corso di laurea e nelle facoltà.

<sup>1</sup>Si tratta di processi di notevole complessità. Il corpo dottrinale e metodologico di una disciplina nuova può costituirsi come approfondimento e sviluppo autonomo, e specializzazione di una parte di una disciplina più generale, o come confluenza in un nuovo orizzonte interdisciplinare di contenuti e metodi derivanti da diverse discipline.

È arcinoto che il primo ostacolo nell'avviare questa impresa è costituito dall'atteggiamento del docente verso la propria disciplina, considerata di regola uno spazio sacrale e inviolabile da parte di altri. Questa «territorialità», in senso eto-ecologico, è storicamente ben fondata come requisito per l'affermazione in particolare di nuove branche del sapere, ma perde di legittimità quando è motivo di freno, o addirittura di sbarramento, perfino alle più contenute esigenze di coordinamento con altre discipline nell'equilibrio del piano di studio.

Sembra infatti ovvio sottolineare che se tutte le discipline possono essere considerate di egual «peso» sotto il profilo scientifico, il loro peso è necessariamente differenziato nel processo didattico-formativo. E anche sotto questo profilo, il differenziale non è «dato» una volta per tutte, ma dipende dalla collocazione che una disciplina occupa in tale processo.

Un caso paradigmatico di quanto sto dicendo è rappresentato dalla *biennialità* di talune discipline, che qualcuno pretende immutabile. L'esperienza dimostra che la biennialità è in molti casi di stimolo alla genericità di parte dei contenuti, alla loro ripetitività rispetto ai contenuti sviluppati in materie affini, ad una ingiustificata e casuale diversificazione di contenuti tra le diverse sedi. Eliminare la biennialità di alcune discipline tradizionali, come è stato sancito nella nuova Tab. XXIV, non implica per nulla una riduzione dei loro contenuti, poiché questi possono essere più convenientemente sviluppati in altri insegnamenti più specialistici<sup>2</sup>.

Ma un ostacolo meno noto, seppur di altrettanto rilievo, si origina dalla rigidità delle norme attuali e delle loro interpretazioni burocratiche, concernenti la durata in ore di un insegnamento. Le due sole condizioni ammesse sono le settanta e le quarantacinque ore, mentre vi sono sicuramente discipline specialistiche che potrebbero efficacemente essere svolte in trenta ore, e anche meno, con l'acquisizione di una maggiore flessibilità e incisività del piano di studio, in particolare a livello di «indirizzo». Diversa è la questione dei doveri didattici dei docenti: l'insegnamento in corsi brevi potrebbe essere con facilità integrato da altri impegni didattici aggiuntivi, stabiliti dal consiglio di corso di laurea e di facoltà.

Uno dei motivi centrali della riforma della Tab. XXIV è stato la durata del corso di laurea: se di quattro o di cinque anni. Non vi è stata mai, in

<sup>2</sup> Nella riforma del corso di laurea in Scienze biologiche è stato tuttavia seguito il criterio opposto di trasformare in biennali alcune discipline, quali Chimica biologica, Genetica e Biologia molecolare, per le quali appariva sufficiente una annualità.

nessuna sede, a nessun livello, unanimità per l'una o per l'altra soluzione; per entrambe possono essere prospettate motivazioni valide, e perplessità o contrarietà legittime. Sembrano plausibili gli argomenti che hanno prevalso nel CUN: da un lato, la prospettiva che un corso di laurea con circa 5.000 iscritti sul piano nazionale — intendiamoci, un corso di laurea pur sempre di dimensioni medie tra i circa settanta che si annoverano in Italia — ma con quote molto basse di iscritti in varie sedi, potesse finire con l'essere del tutto disertato; dall'altro, tale prospettiva non sarebbe stata coerente con i principi generali fissati dallo stesso CUN per l'elaborazione delle proposte relative al Piano quadriennale di sviluppo delle università, una programmazione di risorse per portare a una durata quinquennale corsi di laurea al di sotto di determinate dimensioni di iscritti.

Di incerta attendibilità, invece, è parso l'argomento a sostegno di un corso di cinque anni per esigenze di equiparazione a situazioni consimili esistenti in altri paesi della Comunità Europea. Una corretta comparazione deve anzitutto riguardare l'intera durata del periodo di scolarità, dalla scuola primaria alla specializzazione *post-lauream*; i dati disponibili in materia indicano che da noi tale arco di tempo è maggiore di due anni rispetto alla media degli altri paesi della Comunità. D'altronde, il prolungamento a cinque anni di alcuni corsi di laurea è stato deciso senza tener conto della riforma della scuola secondaria superiore — purtroppo in ritardo da circa vent'anni — che dovrebbe portare alle soglie dell'università giovani già in possesso di una preparazione di base orientata su specifici settori.

La nuova Tab. XXIV lascia comunque, al riguardo, uno spiraglio per una eventuale revisione.

Vale tuttavia la pena di sottolineare un aspetto negativo della recente impostazione su cinque anni di alcuni corsi di laurea, ricalcata anche nelle due ipotesi precedenti di riforma della Tab. XXIV: il quinquennio, articolato in un triennio propedeutico e in bienni di specializzazione, ad eccezione di quanto è stato invece deciso per la laurea in Scienze ambientali, impostata come tradizionalmente in un biennio propedeutico e in successivi trienni di specializzazione. A molti sembra evidente che — proprio in virtù dell'inclusione di insegnamenti di base già specifici — un triennio propedeutico tenda a introdurre una separazione, anche tra *curricula* formativi affini, assai maggiore che non un biennio, riducendo la possibilità di passaggi da un *curriculum* ad altro affine durante il corso degli studi. Effetti simili sono da prevedere anche per l'iscrizione ad un corso di laurea per chi abbia conseguito un diploma di I livello.

## CARATTERISTICHE DEL NUOVO ORDINAMENTO

Le finalità formative di un corso di laurea si identificano di regola con la definizione degli «indirizzi» specialistici che si intendono istituire. In questa scelta si tiene conto, per quanto possibile, degli sbocchi occupazionali che la situazione del «mercato» (ma che brutta espressione!) del lavoro offre. Questo dato però non è sempre valutabile e, d'altro lato, nell'istituire un determinato corso di laurea o indirizzo non sarebbe accettabile escludere di tener conto anche di motivazioni di natura meramente scientifico-culturale, che possono precorrere future richieste di specialisti in campi nuovi di interesse culturale e sociale.

Nelle discussioni sulla riforma di questo corso di laurea non è mancata una posizione favorevole al mantenimento di un'unità indifferenziata dell'intero corso, come è l'attuale, in quanto da ritenere *di per sé* idoneo alla formazione di ricercatori, di professionisti in campo naturalistico-ambientale, di docenti di scienze naturali per la scuola pre-universitaria. È poi prevalso nettamente l'orientamento a favore dell'istituzione di indirizzi specialistici.

L'ipotesi di riforma elaborata dal collegio dei presidenti di consiglio di corso di laurea prevedeva un indirizzo naturalistico-ambientale, finalizzato alla formazione per la professione di naturalista, e un indirizzo didattico, per la formazione dei docenti per la scuola pre-universitaria. La proposta della Commissione ministeriale ne comprendeva tre: uno fondamentale, per la ricerca; uno naturalistico-ambientale; uno didattico.

Nel riprendere in esame la questione delle finalità formative, e quindi degli indirizzi, le società scientifiche prima ricordate e il CUN, si sono trovati a dover approfondire anzitutto il significato e le prospettive di un indirizzo didattico, nel momento in cui si stava delineando in sede di impostazione legislativa sulle norme generali relative agli ordinamenti didattici l'ipotesi di una scuola di specializzazione *ad hoc* per la formazione degli insegnanti di scuola media e di scuola secondaria superiore, poi effettivamente inserita nel disegno di legge n. 2266 (art. 4, punto 3), ora già approvato dal Senato e in avanzato esame alla Camera dei Deputati.

Anche al fine di consolidare un legame tra formazione per la ricerca scientifica e formazione per l'insegnamento, si è infine adottata la soluzione di un indirizzo «generale e didattico», con alcuni insegnamenti comuni, ripartito rispettivamente nei due orientamenti, «generale» e «didattico». Tornerò tra breve su questo problema.

L'istituzione di indirizzi «ambientali» in diversi corsi di laurea, e soprattutto del nuovo corso di laurea in Scienze ambientali, sia pure a carattere sperimentale e avviato in poche sedi, ha spinto alla ricerca di una più precisa definizione della valenza anche professionale del naturalista in campo naturalistico-ambientale. È stato così deciso l'indirizzo «Conservazione della natura e delle sue risorse», che identifica competenze più strettamente specifiche per il laureato in Scienze naturali, anche ai fini della gestione in materia di beni naturali, e della elaborazione dei *dossier* d'impatto ambientale.

La previsione di un indirizzo «paleobiologico» è stata sostenuta, in particolare da chi scrive, ma è stata ampiamente condivisa nelle discussioni tra le presidenze delle società scientifiche interessate. La formazione del paleontologo come studioso delle specie estinte e di paleoecologia vi è definita con un'impostazione naturalistica originale, non più solo sussidiaria rispetto alla formazione e alla ricerca in campo geologico, ma con ampio spazio alla storia naturale della specie umana e ai rapporti con l'archeologia. Si tratta di una notevole conquista culturale, e di un esempio significativo di un indirizzo deciso in base a motivazioni prevalentemente scientifico-culturali, anche se ne è ben apprezzabile un interesse anche in campi applicativi.

La struttura generale della riforma poggia su altri cardini innovativi. A parte l'inserimento tra gli insegnamenti obbligatori sul piano nazionale di alcune discipline fondamentali per lo sviluppo delle conoscenze del mondo della natura, della sua storia e dell'impatto che su di esso ha avuto l'avvento della specie umana, e di discipline del tutto nuove nell'ambito degli indirizzi, la nuova Tab. XXIV introduce alcune sostanziali innovazioni nella struttura del processo formativo.

Tali vanno considerate la previsione di un «blocco» iniziale di lezioni e di esercitazioni negli insegnamenti di Istituzioni di matematica, di Fisica e di Chimica generale ed inorganica, volte ad assicurare l'acquisizione da parte degli studenti del linguaggio e dei fondamenti di queste discipline; ma soprattutto la previsione dei due corsi integrati introduttivi, uno di Biologia e uno di Scienze della Terra, con punti di interazione tra di loro, che «hanno il fine di superare l'attuale frammentarietà e additività dell'insegnamento nelle diverse discipline e di far percepire fin dall'inizio gli elementi di integrazione che devono essere specifici e caratterizzanti della formazione del naturalista». Questo brano tra virgolette, citato dal testo del DPR, motiva con estrema chiarezza la finalità di questi due corsi, con i quali si auspica di poter avviare ai

limiti dell'attuale ordinamento, da me sottolineati nel precedente paragrafo.

## PROBLEMI DI ATTUAZIONE

Ho già avuto occasione di accennare alla complessità della procedura di attuazione della nuova Tab. XXIV. Tale complessità dipende in primo luogo dal numero e dalla qualità delle scelte che il DPR lascia ai consigli di corso di laurea e alle facoltà. L'insieme delle decisioni da assumere in tempi piuttosto serrati è oggettivamente molto più articolato e impegnativo di quello previsto dalle due precedenti ipotesi di riforma. Anche sotto questo profilo è stata concretamente valorizzata l'impostazione di principio che ha ispirato e guidato l'intera riforma: cioè, la convinzione che non può esservi riforma efficace se non vi sia un profondo, e anche formalmente responsabile, coinvolgimento dei docenti nella sua definizione operativa, che è poi la fase in cui la riforma stessa acquisisce i caratteri più significativi e rilevanti.

Tratterò questi argomenti, con riferimento agli aspetti principali e più delicati.

La *procedura* per l'attuazione della nuova Tab. XXIV comprende le fasi seguenti:

– proposta del consiglio di corso di laurea in Scienze naturali concernente l'adozione del nuovo ordinamento, come modifica dello Statuto della facoltà e dell'ateneo. Al riguardo è da tener presente che non vi sono alternative possibili alle norme di carattere generale. Probabilmente, se sarà approvato definitivamente il provvedimento di legge sugli ordinamenti didattici — che, come si è già richiamato, prevede l'istituzione di un'apposita scuola di specializzazione per la formazione dei docenti della scuola preuniversitaria —, sarà opportuna una riflessione da parte del CUN sull'opportunità di attivare l'orientamento didattico dell'indirizzo generale e didattico. Qualche limitata e ben motivata proposta di modifica sarà forse possibile in alternativa a insegnamenti compresi nei «blocchi» a scelta delle facoltà negli indirizzi, in rapporto ad esigenze e competenze particolari, presenti nella sede;

– approvazione di tale proposta da parte del consiglio di facoltà;

– parere del Consiglio Universitario Nazionale, anche ai fini di un eventuale coordinamento tra proposte diverse delle sedi;

– eventuale nuova deliberazione di accettazione da parte del consiglio di facoltà, su parere del consiglio di corso di laurea;

– decreto rettorale di modifica complessiva da includere nello statuto di ateneo.

La materia di esclusiva competenza dei consigli di corso di laurea e dei consigli di facoltà, che comprende aspetti che riguardano localmente sia l'ordinamento didattico, sia il piano di studio, è, schematicamente, la seguente:

a) Quanti anni di corso attivare nell'anno accademico 1991/92?

b) Nel caso che sia deciso di attivare i primi tre anni (come sarebbe opportuno, e sembrerebbe possibile almeno nelle sedi con maggior numero di studenti, in modo da consentire al maggior numero di iscritti di trasferirsi nel corso riformato), quanti e quali indirizzi attivare come primo anno?

c) Va completata la definizione dei contenuti culturali delle discipline già esistenti, a integrazione delle indicazioni apposte in nota alla Tab. XXIV, e la definizione *ex novo* dei contenuti delle discipline di nuova istituzione.

d) Corsi integrati introduttivi di Biologia e di Scienze della Terra. Risulta al riguardo che qualche esegeta, non si sa con quanto «distacco», ha rilevato che la dizione del DPR andrebbe interpretata nel senso di attribuire a tali corsi, non 100 ore di lezione e 20 di esercitazione ciascuno, ma rispettivamente 50 e 10, in quanto l'indicazione suddetta sarebbe complessiva.

Chi scrive è in grado di fornire qualche utile precisazione sulla sostanza della questione, in quanto è stato, e da tempo, l'ideatore di questa specifica proposta<sup>3</sup>. Nelle discussioni, formali e non formali, che hanno portato alla nuova Tab. XXIV, un simile dubbio interpretativo non è mai stato sollevato da nessuno. Al contrario, è stata sovente manifestata l'opinione che 100 ore di lezione e 20 ore di esercitazione potessero non essere sufficienti per un efficace svolgimento degli argomenti di tali corsi, come sono precisati nel DPR: di qui, appunto, le parole «... articolati in non meno di...», che lasciano in ogni caso alle sedi la possibilità di stabilire, ove lo ritengano necessario, anche un numero maggiore di ore sia per le lezioni, che per le esercitazioni.

È invece argomento più serio la soluzione da adottare per l'accertamento del profitto in questi corsi. Il loro carattere non disciplinare e assolutamente innovativo, dovrebbe far escludere un esame di tipo tradizionale; la frequenza obbligatoria potrebbe orientare a favore di un metodo di accertamento e valutazione del profitto attraverso prove pratiche, o scritte, da svolgere durante il corso, concluse eventualmente da un colloquio finale.

<sup>3</sup> Si vedano i miei scritti in: «Scuola e Città», n. 12, 1985, e in «Università-Progetto», n. 12, 1986. Per detti corsi dovrà essere definito nei dettagli il programma, designati i docenti e il coordinatore.

e) Quali insegnamenti devono essere di 90 o 70 ore, e quali di 45, esercitazioni comprese, anche al fine di contenere il carico didattico complessivo entro le 1800 ore, esclusi i due corsi integrati introduttivi?

Se il provvedimento di legge di riforma delle norme generali sugli ordinamenti didattici sarà tempestivamente approvato nella stesura attuale, l'art. 11, punto 1, potrà consentire di adottare, per taluni insegnamenti molto specialistici, moduli didattici anche inferiori alle 45 ore. Al riguardo, dovrà essere altresì tenuto presente che una parte dei contenuti di alcuni insegnamenti sarà svolta in modo esauriente nei corsi integrati introduttivi.

f) Dovrà essere deciso se eventualmente suddividere al più due insegnamenti annuali (di 90 o 70 ore) in due insegnamenti semestrali (di 45 ore).

g) Negli indirizzi che saranno attivati, sono da scegliere, nell'ambito dei «blocchi», i due insegnamenti obbligatori a livello di sede.

h) Per ciascuno degli indirizzi attivati va definita una «rosa» di insegnamenti, attivati o mutuabili, ai fini della scelta di due insegnamenti da parte dello studente.

In proposito, pare superfluo precisare che possano essere utilizzati, oltre agli insegnamenti dei «blocchi» eventualmente non già scelti come obbligatori a livello di sede, tutti gli altri «complementari» inclusi negli statuti delle facoltà, purché attivati, attivabili, o mutuabili da altri corsi di laurea della facoltà, o anche di altre facoltà.

i) Sono da indicare gli insegnamenti accorpabili ai fini dell'esame.

Lo studente deve esserne informato fin dall'inizio delle lezioni di tali insegnamenti. Se non esistono precedenti in materia, il CUN dovrà decidere se il voto dell'esame accorpato deve essere unico per tutti gli insegnamenti coinvolti, o se invece, come sembrerebbe più naturale, potrà essere diversificato per ciascuno degli insegnamenti, in base al profitto dimostrato.

l) Deve essere assicurata l'istituzione di corsi di lingua inglese.

Fin dall'inizio del I anno, lo studente deve essere posto in grado di seguire tale corso, che dovrà mirare a fornire una conoscenza pratica della lingua, anche con riferimento alla terminologia scientifica.

## LA NUOVA FIGURA DI LAUREATO IN SCIENZE NATURALI

Risposte su questo problema sono già contenute o desumibili da quanto ho esposto finora.

Converrà ora approfondire alcune delle questioni che hanno costituito argomento di più acceso confronto nelle discussioni che hanno accompagnato la riforma nel suo lungo percorso.

I campi che potranno aprirsi come sbocchi occupazionali, e che in parte lo sono già oggi, sono ben definiti nelle finalità premesse sinteticamente ad ogni indirizzo, nel testo del DPR istitutivo della nuova Tab. XXIV.

Non si deve peraltro sottacere che in questi stessi campi i laureati in Scienze naturali si troveranno a competere con altri tipi di laureati, soprattutto biologi, ambientalisti (da qui a cinque anni) e con geologi, ma anche chimici e ingegneri.

Tuttavia, ai laureati in Scienze biologiche manca del tutto una cognizione — nei contenuti e nelle metodologie — delle discipline di Scienze della Terra, e ai geologi quella delle discipline biologiche. Il corso di laurea in Scienze ambientali ha un notevole limite formativo nell'impostazione specialistica e riduttiva adottata per quasi tutte le discipline naturalistiche di base, sia biologiche, che di Scienze della Terra.

Il tipo di formazione e le competenze culturali e professionali del laureato in Scienze naturali sono altresì ben puntualizzate dalle seguenti frasi della relazione predisposta per la presentazione della nuova Tab. XXIV, non riportata nel DPR:

«Il corso di laurea in Scienze naturali rimane comunque, tra i corsi di laurea di matrice 'naturalistica', il più idoneo a conferire una formazione di base integrata sull'organizzazione e sui processi del mondo naturale nelle sue componenti abiotiche e biotiche, nelle loro interazioni, e nello sviluppo e successione degli eventi della natura.

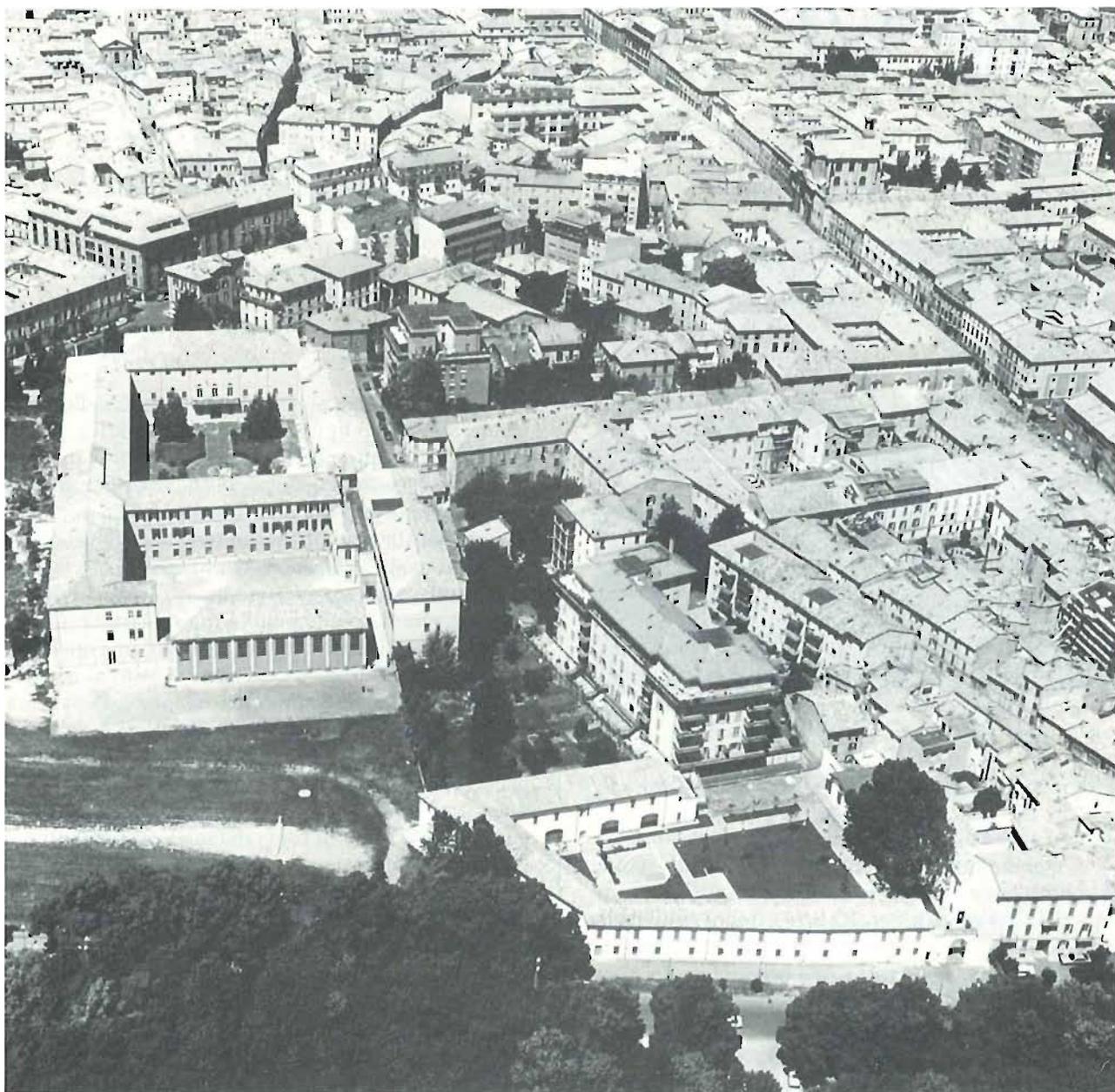
È inoltre da tener presente che questo corso di laurea, oltre a formare studiosi ed esperti per la ricerca e attività applicativa in campo naturalistico, conserverà una funzione insostituibile per la formazione di docenti per la scuola pre-universitaria, tenuto anche conto della più complessa articolazione che l'insegnamento delle materie scientifiche assumerà con la prevista riforma della scuola secondaria superiore».

In questo quadro ha un rilievo scottante la domanda di istituzione di un Ordine professionale per i laureati in Scienze naturali. L'insistenza con cui questa più che fondata richiesta è stata associata alla questione, invece del tutto indipendente, del prolungamento a cinque anni della durata del corso di laurea, è stata probabilmente una delle cause del suo finora ritardato accoglimento. Biologi e geologi hanno ottenuto l'istituzione dell'Ordine professionale quando i rispettivi corsi di laurea erano ancora di durata quadriennale.

L'iniziativa va pertanto ripresa, ribadendo che già la struttura del corso di laurea attuale costituisce una base idonea allo svolgimento delle attività professionali del laureato naturalista, come è anche dimostrato dal fatto che non sono pochi, già oggi, i possessori di questo titolo di studio che operano in campo ambientale, in particolare in alcune regioni.

Con la riforma della Tab. XXIV la preparazione del naturalista professionista migliorerà ovviamente, sia nelle basi culturali, che nella specializzazione applicativa.

Anche a questo riguardo, l'iniziativa è ora nelle mani dei docenti.



Veduta aerea delle Facoltà di Economia e Commercio, di Farmacia e del Dipartimento di Matematica - Area «D'Azeglio»



# GENOVA. DA MAGISTERO a FACOLTÀ di SCIENZE UMANE

di Adalberto Vallega

Presidente della Facoltà di Magistero nell'Università degli Studi di Genova



Parma: Dipartimento di Lingue e Letterature straniere

## UNA TRASFORMAZIONE NECESSARIA

La Facoltà di Magistero di Genova, nata nel 1967, intende trasformarsi in un nuovo tipo di facoltà. Questa deliberazione è stata adottata all'unanimità dal Consiglio di Facoltà il 23 ottobre 1989, sulla base di una relazione presentata dal preside, Adalberto Vallega, e lungamente ponderata nell'ambito dei Consigli di Corso di Laurea degli istituti che fanno capo alla Facoltà e del Dipartimento di Scienza dei processi conoscitivi, del comportamento e della comunicazione.

Perché questa trasformazione? Le facoltà di Magistero italiane hanno avuto un vero e proprio boom di iscritti durante gli Anni Sessanta e nella prima fa-

*Segnato, dopo il boom degli Anni Settanta, da una flessione ancora in corso, il destino delle facoltà di Magistero sembra gravato da incertezze e disagi. Occorre allora operare una trasformazione costruttiva, come quella in progetto a Genova.*

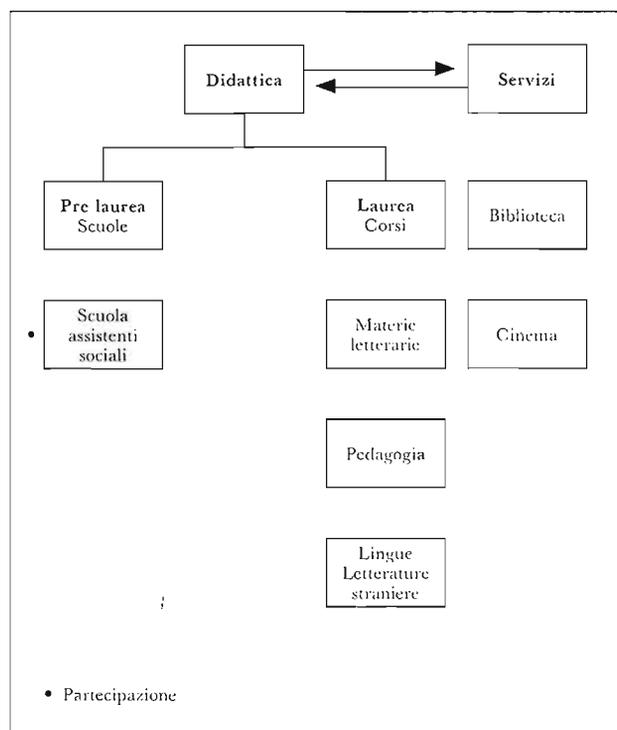
se degli Anni Settanta, quando gli studenti delle scuole secondarie erano in fase di sensibile crescita. La Liguria non ha fatto eccezione. In seguito, il rallentamento nella crescita della popolazione delle scuole secondarie ha provocato una riduzione della domanda di insegnanti e, quindi, è cominciata la flessione degli iscritti in parecchie facoltà di Magistero. Nello stesso tempo si sono manifestate gravi carenze politiche nel dare nuovi orientamenti a queste facoltà. Ciò ha prodotto disagi, anche in una Facoltà come quella genovese, che gestisce ben tre corsi di laurea: Materie letterarie, Lingue e Letterature straniere, Pedagogia.

Recentemente, a livello nazionale si è delineata un'atmosfera propizia a superare queste lacune: sta per essere varato il corso di laurea in Scienze dell'Educazione, che sostituirà il corso di laurea in Pedagogia, sarà istituito il corso di laurea per docenti delle scuole elementari e materne e, infine, sarà costituita la scuola di specializzazione per i docenti delle scuole secondarie superiori.

Inoltre, si attende la quinquenalizzazione degli Istituti Magistrali.

Tenendo conto di ciò e, soprattutto, tenendo conto delle opportunità offerte dal contesto economico e sociale genovese, la Facoltà di Magistero intende convertirsi in Facoltà di Scienze umane non solo per far posto ai nuovi corsi di laurea che verranno affidati per legge nazionale, ma anche per installare due nuovi

TABELLA 1 - L'ASSETTO ATTUALE DELLA FACOLTÀ DI MAGISTERO DELL'UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI GENOVA



corsi di laurea: Scienze della comunicazione e Scienze archivistiche, bibliotecarie e documentarie. Accanto a questi corsi sta promuovendo anche l'istituzione di una scuola diretta a fini speciali in Storia e tecnica del giornalismo e delle comunicazioni di massa.

### ARTICOLAZIONE DEL PROGETTO

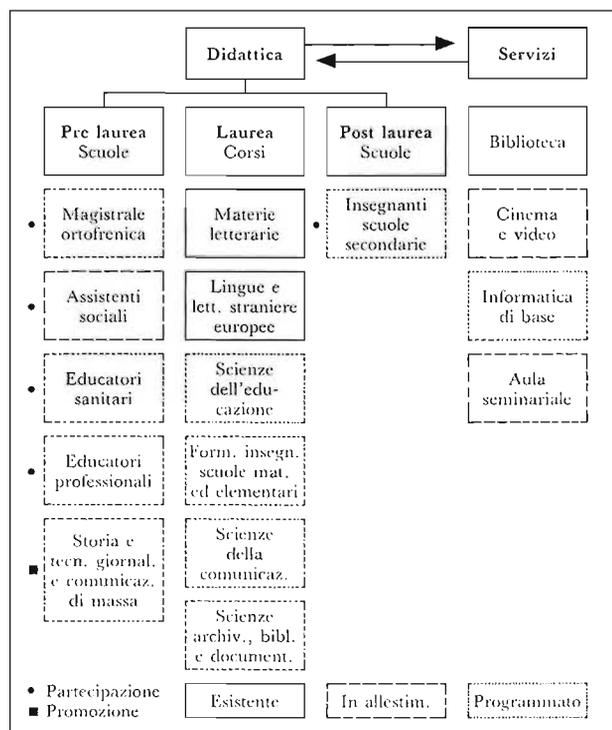
Il progetto, nella sua configurazione complessiva, prevede una Facoltà di Scienze umane così articolata:

*Livello pre-laurea:* 1) partecipazione a un certo numero di scuole dirette a fini speciali (assistenti sociali, educatori professionali, giornalismo e comunicazioni di massa, e così via); 2) corsi di diploma di primo livello, in via di definizione;

*Corsi di laurea:* 1) Materie letterarie; 2) Lingue e Letterature straniere moderne (fino a che si costituirà una Facoltà di Lingue a Genova); 3) Scienze dell'educazione; 4) Formazione culturale e professionale degli insegnanti della scuola materna ed elementare; 5) Scienze della comunicazione; 6) Scienze archivistiche, bibliotecarie e documentarie.

*Livello post-laurea:* partecipazione alla scuola di specializzazione per i docenti delle scuole secondarie superiori.

TABELLA 2 - L'ASSETTO PROGRAMMATO DELLA FACOLTÀ DI SCIENZE UMANE DELL'UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI GENOVA



Il progetto di Facoltà di Scienze umane è stato approntato anche in relazione alla circostanza che, dalla metà del 1990, diventeranno operative le norme sull'autonomia universitaria, sicché l'Ateneo genovese sarà in grado di assumere iniziative proprie, di organizzare didattica a misura delle esigenze del contesto genovese e ligure. In altri termini, ciò che finora s'è potuto fare soltanto passando attraverso le procedure ministeriali in futuro si potrà in parte fare autonomamente a Genova.

In questo quadro è stato avviato — con il sostegno degli organi di Ateneo — un programma triennale di riassetto logistico della Facoltà. Nel 1989 sono stati compiuti lavori di manutenzione straordinaria, è stato rinnovato l'80% degli arredi didattici e l'edificio è stato reso agibile ai portatori di handicap. Sono iniziati lavori nella biblioteca, che ne accresceranno del 40% la superficie utile. È in programma l'allestimento di un nuovo locale per attività cinematografiche e quello di un'aula per l'informatica di base. Quest'ultima è stata progettata nell'ambito di un'iniziativa assunta dalle Facoltà di Ingegneria e di Economia e Commercio, cui la Facoltà di Magistero ha aderito.

comité de rédaction  
editorial board  
Jean Sperna Weiland  
Pierre Ducrey  
Alan Smith

rédacteur en chef  
editor  
Andris Barblan

rédactrice  
managing editor  
Catherine Fayant

impression  
printed by  
CBO, Morges

abonnement annuel  
ordinaire sFr. 80.—  
membre sFr. 60.—  
un numéro sFr. 20.—

payable d'avance par  
• chèque encaissable  
sur une banque suisse  
• mandat postal  
• transfert bancaire à la  
Société de Banque Suisse  
CH-1211 Genève 11  
compte n° 162.341/2

yearly subscription  
normal rate sFr. 80.—  
member sFr. 60.—  
single issue sFr. 20.—

payable in advance by  
• cheque payable on  
a Swiss bank  
• postal order  
• banker's order to the  
Swiss Bank Corporation  
CH-1211 Geneva 11  
account no. 162.341/2

revue trimestrielle de la *Conférence permanente des recteurs,  
présidents et vice-chanceliers des universités européennes*,  
présentant les grands dossiers du monde académique européen.

bulletin d'abonnement / order form

veuillez m'abonner à *CRE-action* pour l'année civile 19...  
please enter my subscription to *CRE-action* for the calendar year 19...

règlement par  chèque ci-joint  mandat postal  transfert bancaire  
payment by enclosed cheque postal order bank transfer

veuillez m'envoyer un exemplaire à l'examen  
please send me an inspection copy

nom, prénom / name, first name .....

adresse / address .....

signature .....

date .....

à retourner à/to be returned to *CRE*, 10 rue du Conseil Général,  
CH-1211 Genève 4, tél. +41 22 292644/292251, fax +41 22 292821

# CRE-action

quarterly journal of the *Standing Conference of rectors, presidents  
and vice-chancellors of the European universities*, focussing on  
current issues facing the university community in Europe.



# DI TUTTO un PO'

a cura di Giancarlo Diluvio

**I**l Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica ha reso noto in un comunicato del 5 maggio che il limite minimo delle borse di studio da fruire in Italia è stato elevato da 10 a 13 milioni di lire; per l'estero si è passati da 15 a 19 milioni e 500 mila lire.

L'aumento si riferisce alle borse di studio per i dottorati di ricerca, per le scuole di specializzazione e per studi all'estero. Il reddito personale complessivo, compatibile con la concessione della borsa, è stato elevato da 8 a 15 milioni di lire.

\* \* \*

Una mozione in tema di ambiente è stata approvata dall'assemblea dei rettori delle università di sei Paesi (Italia, Austria, Svizzera, Jugoslavia, Germania e Ungheria) rappresentati in Alpe Adria (la comunità di lavoro nata 12 anni fa), riunitasi a Padova all'inizio di maggio.

Nelle iniziative in atto a livello internazionale i rettori hanno colto l'inizio di un'inedita fase del rapporto fra l'uomo e l'ambiente, che in Europa potrà assumere aspetti operativi più incisivi.

Questo nuovo rapporto va però

caratterizzato con l'individuazione e la realizzazione della piena compatibilità tra il fattore umano ed economico e il fattore ecologico.

La mozione dei rettori auspica che «i governi regionali dell'Alpe Adria sappiano adeguatamente utilizzare la disponibilità a collaborare degli atenei per attuare il governo delle complesse relazioni tra momenti fisici, biologici, economici e sociali dello sviluppo della comunità».

Il Presidente della Giunta regionale veneta ha inoltre rilevato che la politica deve favorire un nuovo sistema di comportamenti; il che significa soprattutto «ripensare ad una politica dell'ambiente basata sull'uomo e sulle risorse naturali» e ricercare sinergie interne, interregionali e internazionali. Vitale appare la collaborazione tra mondo della ricerca e mondo della decisione politica; si è pertanto auspicato che nell'ambito di Alpe Adria si possa definire un sistema di monitoraggio su grande scala, all'interno del quale le università dovrebbero rappresentare l'osservatorio scientifico per l'ambiente non solo naturale, ma anche urbano, per le città e i centri storici.

\* \* \*

Si è svolta il 15 maggio a Roma, presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore una conferenza nazionale degli atenei privati, laici e cattolici.

Tra i partecipanti, il professor Adriano Bausola e il professor Mario Monti, rettori rispettivamente della «Cattolica» e della «Bocconi» di Milano, e il senatore democristiano Adriano Bompiani.

Le ragioni del convegno sono state riassunte dal professor Ferdinando di Orio, segretario nazionale della Cisl università: si chiede una legge quadro che tuteli il carattere essenziale di autonomia degli atenei e permetta l'avvio di una sperimentazione all'interno delle istituzioni non statali, in vista dell'integrazione europea del 1993.

In sostanza si tratterebbe di introdurre in Italia tre diversi modelli di università: uno totalmente libero (sull'esempio americano) con titoli di studio senza valore legale e affidati al solo mercato delle professioni; un secondo tipo di atenei in tutto simili alle università statali, sia per i titoli di studio rilasciati, sia per il ruolo dei docenti, un terzo modello, infine, potrebbe definirsi intermedio, nel senso che comporterebbe vincoli per i docenti, ma un diverso status per gli allievi che conseguirebbero un titolo finale con valore legale solo dopo il superamento di un esame di stato successivo. L'obiettivo dichiarato, secondo quanto ha premesso Di Orio, è quello di istituire in Italia un sistema integrato di organismi statali e non statali che consenta «una più appropriata acquisizione di moduli educativi e di strutture formative» già presenti nel contesto europeo e invece marginali nel nostro assetto nazionale. In altri termini un sistema che era previsto dalla legge 382 del 1980 e che avrebbe dovuto essere attuato entro il 31 ottobre 1981.

\* \* \*

Sarà un comitato ristretto istituito dalla Commissione Pubblica Istruzione ad occuparsi del disegno di legge sul diritto allo studio nell'ambito dell'istruzione superiore. Lo ha deciso la commissione nella seduta del 16 maggio nel corso della quale il ministro Ruberti ha ribadito la «specifica rilevanza» che il Governo attribuisce a tale riforma. Ruberti si è soffermato in particolare sui problemi relativi al diritto allo studio, sottolineando in primo luogo che «la selezione sociale non opera solo al livello dell'università, ma incide lungo tutto il percorso formativo: da ciò consegue l'esigenza di uno stretto raccordo tra interventi per il diritto allo studio nell'università e negli altri gradi dell'istruzione».

Il ministro ha quindi precisato che «tutti gli interventi riformatori volti a migliorare la qualità del sistema universitario possono essere considerati come sostegni indiretti al diritto allo studio».

\* \* \*

Il 18 maggio, undici grandi aziende italiane e multinazionale, pubbliche e private, si sono incontrate nella Facoltà di Economia e Commercio della «Sapienza» di Roma per il primo *International career day*: un'iniziativa svolta da anni in altri atenei italiani ed esteri per creare un primo contatto fra gli studenti e il mondo del lavoro.

Gli studenti hanno avuto la possibilità di reperire informazioni e *dépliant* presso gli stand allestiti dalle imprese partecipanti: Agip Petroli, Alitalia, Alumix, Banco di Roma, Colgate-Palmolive, Enel, Ibm, Italaudit, Procter & Gamble, Sip e Toshiba.

\* \* \*

Si è svolto a Roma il 24 maggio il convegno «Riforma del corso di

laurea in Pedagogia e formazione professionale degli insegnanti», organizzato dalla Società Italiana di Pedagogia (Siped). Mario Gattullo, vicepresidente della Società, ha ricordato che il disegno di legge sulla riforma degli ordinamenti didattici universitari, approvato di recente dalla Commissione Istruzione della Camera, «affronta, tra le varie problematiche, due questioni centrali per la formazione degli insegnanti: l'istituzione di un corso di laurea per la formazione culturale e professionale degli insegnanti della scuola materna ed elementare, e di una specifica scuola di specializzazione biennale, a numero chiuso, per gli insegnanti delle scuole secondarie. L'esame finale di questo biennio avrà un valore di esame di Stato abilitante alla professione».

\* \* \*

Sono 91 i nuovi progetti di ricerca e cooperazione tecnologica presentati alla VIII conferenza ministeriale di EUREKA, tenutasi a Roma il 31 maggio e il 1° giugno, che ha sanzionato il passaggio ufficiale delle consegne dalla presidenza italiana a quella olandese. L'approvazione di un numero di progetti superiore alle pur ottimistiche aspettative (si parlava di 60), con un costo complessivo previsto intorno ai 964 miliardi di ECU (circa 1.450 miliardi di lire), rappresenta per l'Italia il meritato riconoscimento a conclusione di un anno di presidenza ricco di iniziative e di risultati concreti, puntualmente elencati da Antonio Ruberti, ministro dell'Università e della Ricerca scientifica, durante la conferenza stampa conclusiva.

Quaranta dei 91 progetti approvati sono a partecipazione italiana, con un investimento finanziario di circa 340 milioni di ECU, pari al 32,27% del valore complessivo. Con questo nuovo impegno l'Italia si porta al secondo posto tra i 19 Pa-

esi membri di EUREKA (i 12 CEE, i 6 EFTA e la Turchia), preceduta solo dalla Francia che cinque anni fa promosse l'iniziativa.

Per quanto riguarda il numero dei progetti complessivo, il nostro Paese partecipa a 130 su 385 (terzo, dopo Francia e Germania).

Il tema dominante della conferenza di Roma è stato, comunque, l'impegno per l'ambiente, sottolineato da tutti i ministri presenti e dimostrato dai 37 nuovi progetti approvati nel settore.

Altro *leit-motiv* dei lavori è stato il rapporto tra CEE ed EUREKA, in passato non sempre idilliaco, all'insegna di una nuova filosofia di complementarietà: la CEE privilegia, infatti, la ricerca di base, mentre EUREKA prende impulso direttamente dal mercato e dalle sue esigenze. I due ambiti talvolta convergono e portano ad una cooperazione i cui esempi più importanti sono JESSI, un programma di studio e sviluppo della microelettronica, e HDTV, la televisione ad alta definizione, che ha già ottenuto apprezzabili risultati.

Il ministro dell'Economia olandese, J.E. Andriessen, che dal 1° giugno è presidente di turno di EUREKA, ha ribadito, concludendo i lavori, la continuità di direzione ed impostazione del programma.

\* \* \*

Il pericolo di un conflitto di competenze con le facoltà universitarie di medicina e con il CONI è forse all'origine dei ritardi della riforma degli Istituti superiori di educazione fisica. È quanto è emerso dal dibattito «Verso la riforma dell'Isef: primi risultati, problemi e prospettive», promosso all'Aquila l'8 giugno dal comitato degli studenti Isef e al quale hanno partecipato, tra gli altri, il senatore Nocchi, della Commissione Pubblica Istruzione del Senato, l'onorevole Cafarelli e il pre-

sidente del comitato di gestione dell'Isef dell'Aquila, Accili.

Le maggiori perplessità sulla proposta di legge attualmente all'esame della Commissione del Senato — ha detto Nocchi — riguarda i rapporti della progettata facoltà di Scienze motorie con la facoltà di Medicina: questa infatti teme che le vengano sottratte competenze per essere affidate all'indirizzo riabilitativo della nuova facoltà.

I sostenitori della riforma dell'Isef ribadiscono invece che il suo campo di azione riguarda la fase della prevenzione. Il CONI — a detta degli studenti intervenuti al dibattito — teme di perdere la prerogativa di avere come suoi tesserauti tutti coloro che svolgono mansioni tecniche presso le federazioni sportive.

\* \* \*

Sono 246 le borse di studio, in scadenza nel mese di settembre, che il CNR ha messo in palio per giovani laureati. Di queste, 165 devono essere utilizzate per esperienza di ricerca da svolgersi in istituti universitari italiani, organi del Centro o altri laboratori del nostro Paese, le restanti 81 riguardano, invece, studi da effettuare all'estero.

I bandi di concorso (con gli schemi delle domande) sono pubblicati sul Bollettino ufficiale del CNR (Borse di studio) n. 5 del 10 luglio 1990.

\* \* \*

Sono iniziate il 16 luglio alla «Luiss» le preiscrizioni per l'anno accademico 1990/91 i cui termini erano fissati al 22 settembre.

Il «tetto» di immatricolazioni è di 105 studenti per Economia e Commercio; per Giurisprudenza di 206 (105 all'indirizzo giuridico-amministrativo e 155 a quello giuridico-economico); per Scienze politiche di 110.

L'ammissione avviene sulla base di una graduatoria che tiene conto del curriculum di studi degli ultimi tre anni e dell'esito di una prova consistente in test attitudinali.

\* \* \*

Nonostante le proteste studentesche dello scorso inverno, focalizzate soprattutto sul timore che i privati ed in particolare l'industria potessero mettere «le mani sull'università», il 18 luglio sono stati firmati due accordi tra Giancarlo Lombardi da un lato, consigliere incaricato per la scuola e la cultura della Confindustria, e i ministri della Pubblica Istruzione, Sergio Mattarella e dell'Università e della Ricerca scientifica, Antonio Ruberti. L'intesa, in realtà, prosegue, senza pretendere di forzare le tappe, una linea di collaborazione da tempo instauratasi fra i tre contraenti.

Si tratta di accordi dai quali dovrebbero scaturire in tempi brevi, o almeno non troppo lunghi, iniziative concrete. Se infatti «da anni è in atto — ha spiegato Lombardi — una mobilitazione degli imprenditori che si propone di porre la scuola al centro della politica», l'organizzazione degli imprenditori privati ritiene che sia ormai «giunto il tempo di operare interventi concreti coerenti con le attese di chi opera nella scuola».

La cooperazione tra industria e sistema educativo si esprime, ovviamente, in modo diverso nella scuola secondaria e all'università, ma i campi in cui opera sono in gran parte gli stessi: l'orientamento, l'istruzione tecnica, l'innovazione tecnologica, la formazione e l'aggiornamento dei docenti nei campi in cui maggiore è il contatto con le realtà scientifiche e industriali, il coordinamento delle iniziative e dei programmi in vista del mercato unico europeo, l'ambiente e la formazione manageriale dei presidi.

Una clausola generale fa parte dei protocolli siglati: la «consultazione permanente al fine di migliorare i livelli qualitativi di formazione in relazione alle esigenze del mondo del lavoro». Quindi si ribadiscono alcuni punti decisivi per avvicinarci ai partner europei: il «diploma» o ciclo breve universitario e l'espansione di corsi post-diploma di secondaria superiore.

Per la realizzazione degli obiettivi previsti viene costituito un comitato tecnico scientifico, composto da rappresentanti dei contraenti ma aperto ad eventuali esperti, che predisporrà un piano triennale di iniziative.

\* \* \*

Sarà possibile, in un futuro assai prossimo, frequentare corsi universitari via satellite grazie all'Olympus.

È questo uno degli obiettivi dell'accordo che il ministro dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica, Ruberti e il presidente della Rai, Manca hanno firmato il 6 agosto.

Il «memorandum d'intesa» prevede ampie forme di collaborazione nell'utilizzazione dello strumento televisivo, tra cui insegnamento a distanza e diffusione delle conoscenze sulla scienza e sulla tecnologia.

L'accordo rappresenta una rilevante opportunità per consentire al Ministero e alla Rai di definire strategie e priorità per un intervento organico nel settore.

\* \* \*

Soltanto un terzo dei quasi seimila aspiranti bocconiani potrà varcare quest'anno il cancello della prestigiosa università milanese: in corsa erano 5.822 candidati per 1.940 posti disponibili.

L'«assalto» alla «Bocconi» si è chiuso il 31 agosto con un doppio re-

cord. Il primo riguarda il numero di domande di ammissione che lo scorso anno furono 5.277; il secondo, ancora più significativo, si riferisce al tasso di crescita delle domande: per la prima volta dal 1985, quando fu introdotto il numero programmato, è salito rispetto all'anno precedente (+ 19% nell'86, + 18% nell'87, + 5% nell'88, + 3% nell'89%, + 10% quest'anno).

Il test selettivo si è svolto dal 6 al 9 settembre.

\* \* \*

Per i ricercatori dei nostri atenei sono stati messi a disposizione dal Ministero dell'Università 3.158 posti da professore associato con il bando di concorso pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale n. 70-bis (serie «Concorsi ed esami») del 4 settembre. A partire da questa data decorre il termine di 60 giorni utili per la presentazione delle domande.

Del totale, 658 posti sono da considerare «aggiuntivi». La normativa prevede, infatti, un tetto di 2.500 posti, tra quelli già assegnati ai diversi atenei, da mettere a concorso per ogni tornata di esami. I 658 erano, invece, posti disponibili nell'organico nazionale, ma non ancora appannaggio delle università. Il bando li ha assegnati ai diversi atenei.

\* \* \*

La figura nuova di un ingegnere per la gestione della tecnologia da affiancare a quella, già esistente, dell'ingegneria per lo sviluppo della ricerca: la Fondazione Agnelli ha pre-

sentato il 5 settembre uno studio, nato da un'indagine sull'esigenza dei nuovi profili formativi in campo ingegneristico.

«Accanto al diploma universitario, la cui rapida introduzione è da tutti sollecitata — ha spiegato il direttore della Fondazione, Marcello Pacini — è emerso anche interesse per una figura intermedia di tecnico ingegnere, non laureato, da realizzarsi nell'ambito della formazione professionale».

Lo studio, coordinato da Corrado Paracone, si è appuntato proprio su questo nuovo protagonista del processo industriale.

\* \* \*

Altri due accordi di programma sono in dirittura di arrivo per lo sviluppo della ricerca scientifica al Sud, con un investimento che, nel complesso, dovrebbe superare i 1.500 miliardi.

L'annuncio è stato dato l'8 settembre dal ministro per la Ricerca scientifica, Antonio Ruberti, nel corso del convegno del CNR alla Fiera del Levante di Bari, che ha tracciato il bilancio del secondo anno di applicazione dell'accordo di programma siglato dal Centro nell'88.

La prima intesa riguarda gli investimenti per consolidare la rete di parchi tecnologici, secondo quanto è stato indicato dal programma triennale per lo sviluppo del Sud approvato quest'anno. Il secondo accordo in cantiere concerne un piano dell'Agenzia spaziale italiana (Asi) che ha già al suo attivo iniziative in Basilicata, Campania e Puglia.

Luigi Rossi Bernardi, presidente del CNR, ha poi tracciato un bilancio delle iniziative varate dall'ente sulla base dei 740 miliardi stanziati nell'88 e aggiornati di recente. Sono partiti gli investimenti per le aree di Bari, Catania, Sassari, Cosenza, Napoli e Avellino. Il centro di ricerca di Tito (Potenza) è stato ultimato. Il 7 settembre è stata firmata una convenzione per la cessione di aree nei dintorni di Bari. Finora il CNR ha già investito direttamente e ha già previsto la spesa di 126,5 miliardi al Sud.

Per quanto riguarda l'Enea il presidente, Umberto Colombo, ha ribadito la validità degli investimenti nelle ricerche su energia e nuovi materiali con una spesa di circa 300 miliardi.

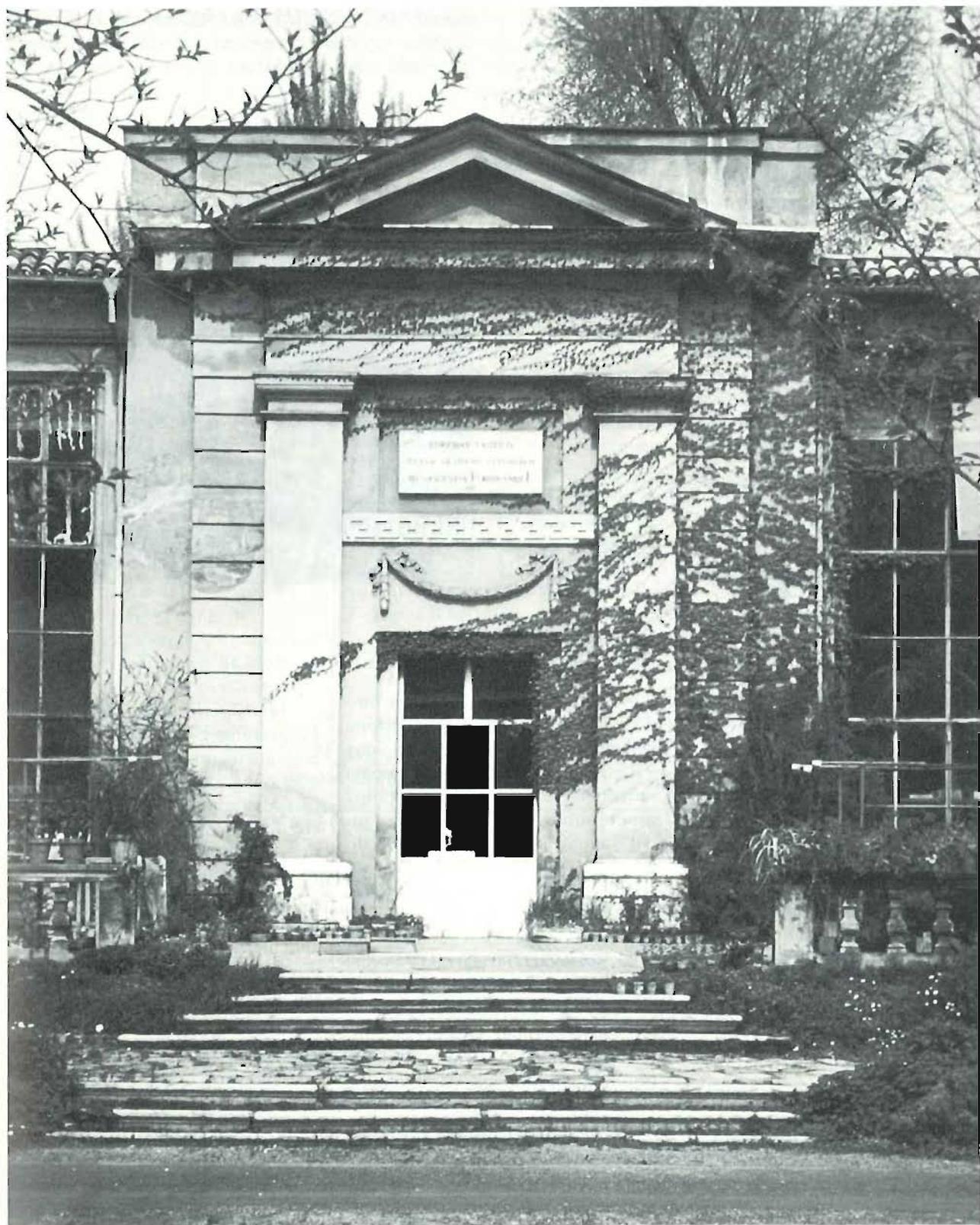
Non sono mancati però motivi di preoccupazione per la prossima legge finanziaria: Ruberti ha comunque usato toni rassicuranti, ricordando che il piano quadriennale per l'università (1.900 miliardi) e i 2.600 miliardi stanziati per l'edilizia degli atenei sono andati per quasi 50% nel Mezzogiorno.

\* \* \*

Si sono svolte il 12 settembre le prove d'ammissione alla Facoltà di Medicina e Chirurgia dell'Università romana di «Tor Vergata». Per 120 posti a disposizione si sono iscritti in 541, 68 i rinunciatari.

La prova consisteva in 70 quiz scientifici con 5 risposte a scelta da svolgersi in 45 minuti.

Nel pomeriggio dello stesso giorno si sono effettuate le prove di ammissione ad Odontoiatria.



La sede degli Erbari, del Museo e della Biblioteca Antica dell'Istituto e l'Orto Botanico



# IL CAMMINO di ERASMUS

di Giacomo Zagardo

Parma:  
la futura sede  
scientifica  
della Facoltà  
di Ingegneria,  
finanziata tramite  
il FIO 1989

*Identikit di ERASMUS al suo quarto anno. Le cifre confermano che il programma, seppur lontano dai traguardi auspicati, è ben avviato.*



**P**ossibilità associative, cosmopolitismo, mobilità, comunanza di lingua e di strumenti didattici, riconoscimento reciproco dei titoli di studio: questo è l'identikit di ERASMUS, il programma di mobilità della Comunità Europea che si propone un obiettivo di fondo molto ambizioso: entro il 1992 il 10% dei 6 milioni di studenti di grado universitario della Comunità dovrebbe aver trascorso un periodo di studi riconosciuto in un altro Stato membro. Il programma prevede inoltre l'erogazione di borse a studenti che intendono frequentare lezioni, sostenere esami, preparare la tesi di laurea o gli studi di dottorato in un'altra università comunitaria per un periodo che va dai 3 ai 12 mesi.

Oggi, a 4 anni di distanza dalla partenza del programma, è possibile fare i primi bilanci e riflettere sui risultati conseguiti e sulla strada che, invece, è ancora da percorrere.

## UN ACCELERATO RITMO DI CRESCITA

Il primo dato di rilievo fornito dalla *Task Force* della Commissione delle Comunità Europee rivela che il 3% della popolazione studentesca universitaria globale è coinvolta nel programma. Siamo ancora lontani dal traguardo di quel 10% previsto per il '92, ma i ritmi di crescita sono in accelerazione: si è passato dalle 5.000 borse del 1987/88 alle 15.000 dell'88/89 e, successivamente, dalle 27.500 dell'89/90 alle quasi 44.500 del presente anno accademico\*.

Tali dati acquistano il giusto rilievo se paragonati a quelli degli anni precedenti l'istituzione del Programma ERASMUS. Mediamente erano appena 2.500 gli studenti di grado universitario che si spostavano ogni anno per motivi di studio in un altro paese della Comunità

\* I dati non comprendono le borse destinate ai candidati liberi (*free mover*).

Europea: troppo poco per fornire un antidoto all'emorragia di «cervelli» europei verso l'America.

L'analisi dei successi ottenuti dal Programma ERASMUS va accompagnata da un'altra considerazione affatto marginale: l'aumento numerico degli studenti che si spostano nel circuito europeo si è esteso al di là dei ristretti strati sociali nell'ambito dei quali la mobilità, come fenomeno di *élite*, era già praticata. In altre parole siamo di fronte agli inizi di un fenomeno di massa destinato a rendere più concreta l'immagine di un'Europa dei cittadini.

## UN QUADRO COMPARATIVO

Cerchiamo ora di capire quale sia stato nell'ultimo anno l'impatto che il programma ha avuto nei diversi paesi della Comunità. Un quadro comparativo del numero di borse assegnato agli studenti rivela che l'Italia è soltanto al quinto posto per

numero di borsisti ERASMUS. Il nostro Paese è infatti preceduto, nell'ordine da Francia, Regno Unito, Germania e Spagna. È interessante notare che il rapporto tra il numero dei borsisti italiani con quelli della Francia, che è in testa alla classifica è di 1 a 2.

Se consideriamo la popolazione studentesca di istruzione superiore nei diversi stati della Comunità osserviamo che l'Italia — secondo i dati forniti dal CIMEA — risulta all'ultimo posto in graduatoria con un rapporto di 3,6 borse ERASMUS disponibili per ogni 1.000 studenti, mentre la media della Comunità Europea supera abbondantemente il 7% (tabella 1).

Prescindendo dalla situazione particolare del Lussemburgo, notiamo che i paesi in cui il programma ERASMUS incide maggiormente sulla popolazione studentesca sono quelli di lingua inglese (Irlanda e Regno Unito), con un numero di borse per 1.000 studenti, rispettivamente, di 22,3 e 15.

Se i nostri borsisti sono pochi rispetto ad altri paesi, non si può certo dire che siano trattati male. Infatti — secondo gli ultimi dati forniti dall'Erasmus Bureau — uno studente italiano percepisce 218 ECU al mese: circa il doppio dello studente medio della Comunità.

Consideriamo ora le borse disponibili per l'anno accademico 1990/91: l'Italia è la nazione che «esporta» il maggior numero di studenti rispetto a quanti ne accoglie (+ 474). Il nostro Paese è comunque in buona compagnia: le nazioni «esportatrici» in ambito CEE sono la maggioranza e solo 3 su 12 sono quelle che ricevono più studenti di quanti non ne mandino all'estero. Il Regno Unito è al vertice opposto della classifica rispetto all'Italia ed è ovviamente il massimo «importatore»: sono 1.376 gli studenti britannici che non hanno voluto, per così dire, ricambiare la «visita» fatta da altri borsisti ERASMUS nella loro nazione (tabella 2).

Gli studenti italiani scelgono con

frequenza per i loro studi paesi di lingua francese o inglese. I dati dell'ultimo anno sono eloquenti: basti pensare che un borsista italiano su due viene ospitato in Gran Bretagna o in Francia. Ci sono però dei segnali interessanti nel senso di una maggiore diversificazione nella scelta del paese nel corso dei 4 anni del programma.

Per consentire gli spostamenti di un numero così elevato di borsisti europei la Comunità ha favorito lo sviluppo di una vasta rete di programmi universitari di cooperazione (PIC). Grazie al crescente finanziamento nel corso dei 4 anni accademici (dal 1987/88 al 1990/91) il numero complessivo dei PIC approvati è passato da 398 (1987/88) a 1.740 (1990/91). Il numero dei PIC coordinati dall'Italia è passato dai 37 ai 200, con un incremento del 440%; nello stesso periodo l'incremento medio nella CEE è stato del 339% (tabella 3).

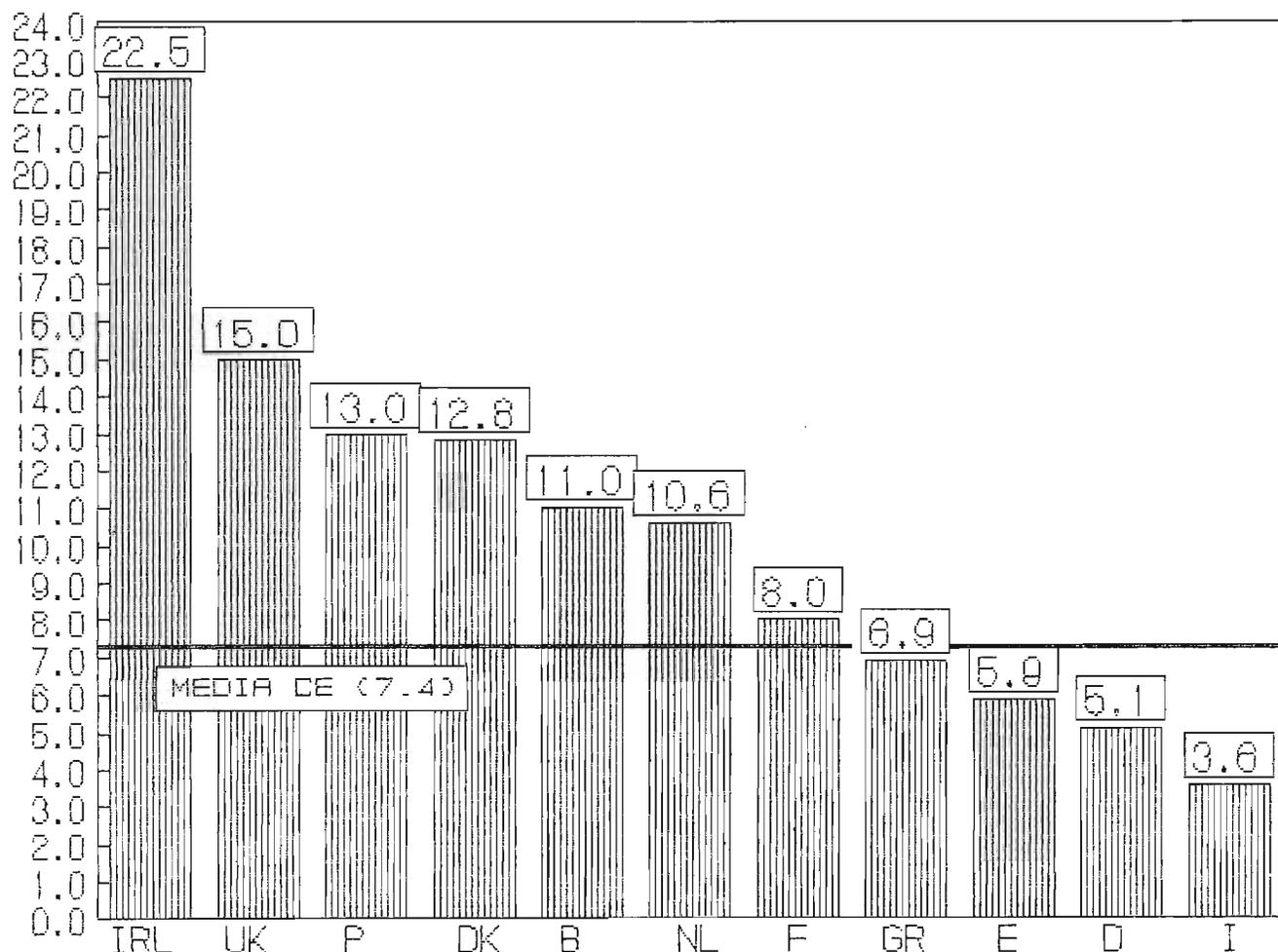
Nel 1990/91 l'Italia conferma il quarto posto — dopo Regno Uni-

TABELLA 1 - MOBILITÀ STUDENTESCA PIC  
Borse disponibili per paese di provenienza e paese di destinazione nell'A.A. 1990/91

Paese di provenienza	Paese di destinazione												
	B	D	DK	E	F	G	I	IRL	LUX	NL	P	UK	Totale
B		380	83	336	458	85	217	79	3	502	81	508	2732
D	312		94	645	1938	145	598	256	4	531	137	2234	6894
DK	67	155		94	129	36	68	66	0	107	21	336	1079
E	343	588	91		1453	57	627	151	0	319	147	1281	5057
F	386	1798	116	1421		127	859	307	9	349	220	3387	8979
G	134	240	26	60	256		54	14	0	80	31	299	1194
I	305	606	83	604	986	75		106	2	275	97	913	4052
IRL	76	244	73	137	281	14	80		0	65	28	177	1175
LUX	3	0	0	0	9	0	2	0		0	0	4	18
NL	532	630	121	323	395	70	263	77	0		46	852	3309
P	110	140	24	153	252	26	97	37	0	57		242	1138
UK	480	1850	299	1029	3160	214	713	176	0	775	161		8857
<b>Totale</b>	<b>2748</b>	<b>6631</b>	<b>1010</b>	<b>4802</b>	<b>9317</b>	<b>849</b>	<b>3578</b>	<b>1269</b>	<b>18</b>	<b>3060</b>	<b>969</b>	<b>10233</b>	<b>44484</b>

(Fonte: Dati CCE all'11/4/1990)

TABELLA 2 - MOBILITÀ STUDENTESCA PIC  
Borse Erasmus disponibili ogni 1.000 studenti nell'A.A. 1990/91



(Fonte: CIMEA / Fondazione Rui)

to, Francia e Germania — per numero di PIC coordinati, con una percentuale dell'11,4% sul totale CEE. La sua posizione è ormai notevolmente vicina a quella della Germania (11,8%), da cui la divide ormai poco meno che una decina di PIC. Il Belgio supera l'Olanda e la Spagna, mentre, con una quota al di sotto dei 60 PIC coordinati, rimangono i restanti paesi. Per far decollare i PIC è stato necessario stabilire una serie di con-

tatti tra i docenti e il personale amministrativo delle università europee (tabella 4).

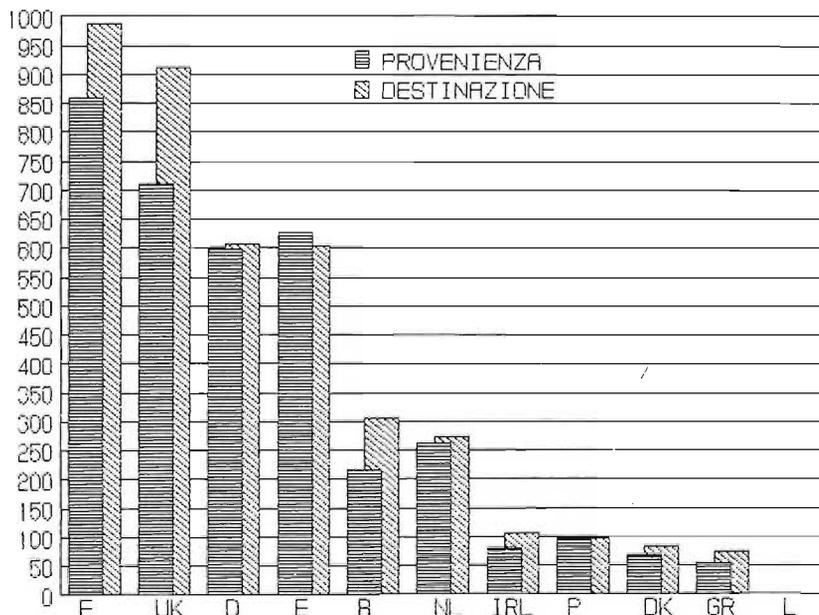
Di queste visite di studio abbiamo i dati che riguardano il primo triennio. Nell'ultimo anno l'Italia è passata dal II al III posto in graduatoria dopo Spagna e Regno Unito, con un incremento rispetto all'anno precedente di 80 nuove richieste accettate, da 198 a 278 (+40%). Contemporaneamente l'aumento di richieste accettate in questo settore

nei paesi CEE si è elevato del 50%, passando dalle 1.267 alle 1.912 unità (tabella 5).

Con ogni probabilità questo settore del programma non subirà ulteriori incrementi perché nei prossimi anni la tendenza sarà quella di impegnare il massimo delle risorse nello sviluppo dell'azione che privilegia l'utenza studentesca. Nessuna meraviglia dunque se amministrativi e professori si faranno lentamente da parte.

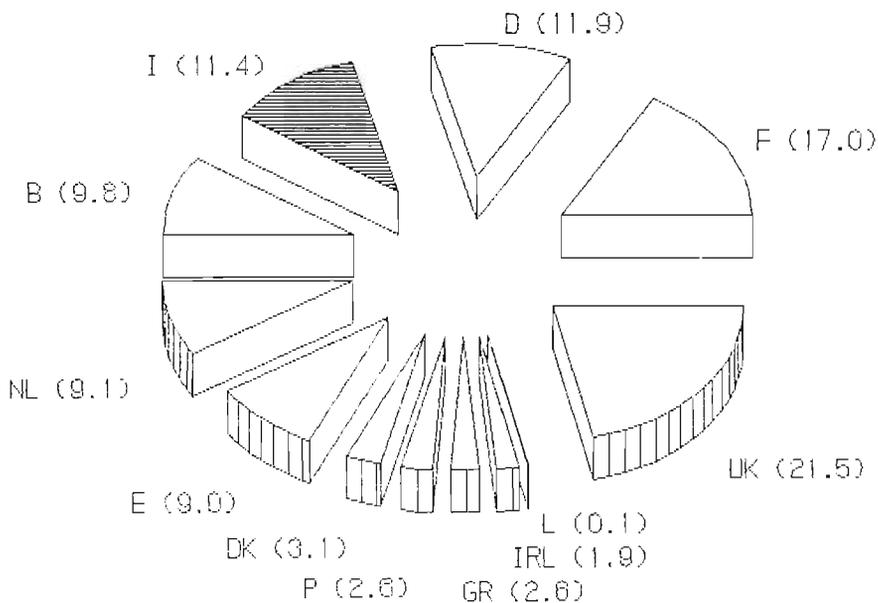
TABELLA 3 - BORSISTI PIC

Destinazione dei borsisti PIC italiani e paesi di provenienza dei borsisti ospiti in Italia (A.A. 1990/91)



(Fonte: Elaborazione CIMEA / Fondazione Rui su dati CCE)

TABELLA 4 - PROGRAMMI INTERUNIVERSITARI DI COOPERAZIONE  
PIC coordinati per stato membro nell'A.A. 1990/91



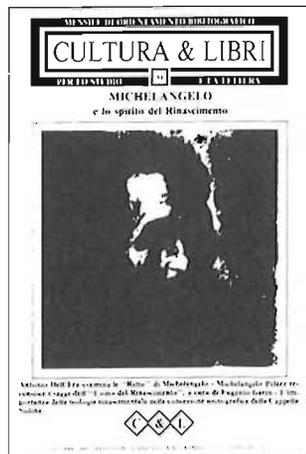
(Fonte: Elaborazione CIMEA / Fondazione Rui su dati CCE)

TABELLA 5 - VISITE DI STUDIO: BORSE AI DOCENTI E AL PERSONALE AMMINISTRATIVO DELLE UNIVERSITÀ

Borse concesse per Stato membro e per anno accademico (valori assoluti e in %)

Stato membro	Richieste accettate					
	1987/88		1988/89		1989/90	
	VA	%	VA	%	VA	%
Belgio	85	7,5	82	6,5	118	6,2
Danimarca	58	5,1	32	2,5	73	3,8
Francia	124	10,9	117	9,2	189	9,9
Germania R.F.	115	10,1	101	8,0	156	8,2
Grecia	79	7,0	128	10,1	175	9,1
Irlanda	48	4,2	52	4,1	82	4,3
Italia	146	12,8	198	15,6	278	14,5
Lussemburgo	1	0,1	2	0,2	1	0,1
Paesi Bassi	74	6,5	69	5,5	110	5,8
Portogallo	73	6,4	119	9,4	140	7,3
Regno Unito	180	15,8	165	13,0	292	15,2
Spagna	155	13,6	202	15,9	298	15,6
<b>Totale<sup>i</sup></b>	<b>1138</b>	<b>(100)</b>	<b>1267</b>	<b>(100)</b>	<b>1912</b>	<b>(100)</b>

(Fonte: Elaborazione CIMEA / Fondazione Rui su dati CCE)



## 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)



**L'** aiuto allo sviluppo continua a rappresentare una sfida cruciale per la convivenza planetaria. La segnalazione di fallimenti, le diffuse polemiche su malesseri e disfunzioni non possono costituire un alibi per fermare i flussi e spegnere l'entusiasmo di venirsi incontro, Nord e Sud, Est e Ovest del mondo.

Questo primo spaccato offerto da Universitas registra le più recenti tendenze della cooperazione universitaria allo sviluppo fra le quali, fortunatamente, emerge la primarietà della formazione e del coinvolgimento delle risorse umane locali, preamboli necessari per innescare i processi di autosviluppo. Di qui il ruolo chiave che spetta proprio all'istruzione superiore.

Dopo un articolo che traccia lo scenario d'insieme — modelli, nuove frontiere, immagini in movimento — l'obiettivo si sposta su alcuni casi nazionali, passando in rassegna la Francia (in una vera e propria radiografia del sistema di cooperazione), il Regno Unito e la Germania.

Segue poi, esempio significativo di possibili iniziative «trasversali», un articolo sull'ICGROM, organismo intergovernativo impegnato nell'opera di ricognizione e recupero dei beni artistici. Un settore, quest'ultimo, sinora trascurato nei programmi d'intervento, ma che invece può aprire interessanti prospettive, puntando al «cuore» dello sviluppo e di una cooperazione non a senso unico. Il censimento e la conservazione dei patrimoni artistici delle nazioni in via di sviluppo potrà infatti da un lato stimolare la coscienza profonda delle rispettive identità, dall'altro favorirà la riscoperta di valori culturali diversi, ma non inferiori ai nostri.

# MODELLI, SCENARI, PROSPETTIVE

Storia, modelli organizzativi, forme d'intervento, nuove frontiere della cooperazione universitaria allo sviluppo. L'articolo ne ricostruisce, sulla base di accurate indagini, lo «stato dell'arte» in Europa.

di Umberto Farri

Segretario generale dell'Istituto per la Cooperazione Universitaria (ICU)

## 1. APPUNTI PER UNA STORIA DELLA COOPERAZIONE UNIVERSITARIA ALLO SVILUPPO

### 1.1 Le tre fasi della cooperazione universitaria con i PVS

**N**egli ultimi trent'anni della cooperazione universitaria tra paesi avanzati e in via di sviluppo possiamo individuare tre fasi, la prima delle quali inizia negli Anni Sessanta\*. In questo periodo le atti-

\* Il presente testo riporta la relazione *Lo stato dell'arte in Europa delle attività di cooperazione allo sviluppo*, svolta durante la Conferenza «Le università europee e la cooperazione internazionale allo sviluppo: attività e prospettive» (Roma, 16-18 maggio 1990) organizzata dal CIRPS (Centro Interuniversitario di Ricerca sui Paesi in via di Sviluppo).

vità prevalenti sono rappresentate dall'invio di docenti ed esperti *in loco* e dalla concessione di borse di studio e specializzazione in Europa o — per le aree dell'America centrale e meridionale — nei paesi del Nord America.

In questa fase la cooperazione universitaria non può ancora definirsi pienamente tale, e va considerata piuttosto come una forma di «assistenza tecnica»: c'è una parte che offre, e un'altra che riceve.

Di conseguenza, la cooperazione è segnata fortemente da un'impronta «europizzante» o «americana-neggiante». Ciò è evidente sia nell'organizzazione e nel funzionamento delle istituzioni universitarie che nascono via via nei PVS, che nella scelta dei campi di studio e di ricerca, che nella mentalità di gran parte degli studiosi formati in quegli anni.

Anche in conseguenza di questa impronta, è molto forte in questa fase il problema del *brain drain*.

A partire dagli Anni Settanta, e fino all'inizio degli Anni Ottanta, la cooperazione comincia a mostrare nuove caratteristiche.

Le università nate dalla cooperazione nei PVS cominciano a operare con maggiore regolarità e ampiezza di attività; di conseguenza, si sviluppa la formazione *in loco* (almeno ai livelli di base).

Si afferma inoltre l'idea che la ricerca svolta nelle università deve legarsi più direttamente a interessi locali.

Per i paesi donatori, la cooperazione universitaria è un settore che si espande e si diversifica, affacciandosi per la prima volta al di fuori delle aree geografiche di interesse tradizionale.

Contemporaneamente, in alcuni paesi europei nascono o si rafforzano organismi che si occupano specificamente di cooperazione universitaria con i PVS. È il caso dell'HEDCO irlandese (che nasce nel 1975) o di enti preesistenti, quali il NUFFIC olandese, il British Council in Gran Bretagna e gli organismi espressione delle comunità linguistiche presenti in Belgio.

A livello nazionale, alcuni paesi definiscono criteri più precisi per la cooperazione universitaria nelle politiche di aiuto allo sviluppo; per contro, il ruolo degli OO.II., forte nella fase precedente, tende a ridursi.

Gli Anni Ottanta vedono aprirsi una fase più matura della cooperazione, e solo in quest'ultimo decennio nasce quella che noi oggi chiamiamo «cooperazione universitaria allo sviluppo».

La centralità delle risorse umane si afferma progressivamente come priorità in tutte le politiche nazionali di cooperazione; anche i problemi organizzativi e gestionali dell'Università nei PVS vengono riconosciuti fondamentali per il successo della cooperazione.

Un altro indicatore di crescita della cooperazione universitaria allo sviluppo è la tendenza a fondare la cooperazione stessa su programmi che prevedono un maggiore coinvolgimento dei *partner* e rendono possibile collegare le attività di formazione e di ricerca.

### 1.2 L'evoluzione della cooperazione universitaria allo sviluppo in Italia

Nato nel 1966, l'ICU è stato presente nel mondo della cooperazione universitaria italiana sin dai primi passi; fu anzi proprio un programma di cooperazione con l'Università di Piura, in Perù ad avviare formalmente l'impegno italiano in questo settore.

Da allora l'ICU ha sempre legato la storia delle sue attività alla storia della cooperazione universitaria allo sviluppo del nostro paese, con una volontà esplicita di collegare saldamente tra loro l'azione concreta «sul campo» e la riflessione teorica.

Questo aspetto di riflessione teorica si è ampliato soprattutto negli ultimi dieci anni (parallelamente alla crescita della cooperazione del nostro paese) e ha portato a realizzare ricerche di ampio respiro e a organizzare Colloqui internazionali che hanno visto la partecipazione attenta e qualificata del mondo universitario italiano e internazionale.

Il metodo di discussione adottato e la partecipazione registrata nei dibattiti hanno portato a conclusioni ampiamente condivise nel mondo accademico e della cooperazione allo sviluppo. Le conclusioni di queste ricerche e dei Colloqui sono dunque qualcosa di più che semplici «punti di vista», e rappresentano invece tappe significative della storia italiana della cooperazione universitaria allo sviluppo, tappe che è opportuno qui ripercorrere.

#### 1.2.1 Il Colloquio internazionale di Trieste (1985)

Partendo da un'analisi della situazione allora esistente nel nostro paese, il primo Colloquio internazionale sulla cooperazione universitaria con i PVS definì i contorni teorici e metodologici di un «modello italiano» per tale cooperazione.

Esso si fonda sulla scelta di svolgere un compito rivolto non solo agli utenti tradizionali dell'Università, ma indirizzato allo sviluppo di tutta la società locale nei paesi emergenti.

La cooperazione universitaria allo sviluppo venne definita perciò «una ulteriore finalità dell'Università» e indicata come una novità che richiede all'Università di «proiettarsi fuori da se stessa» per assolvere anche a questo nuovo impegno di sviluppo.

Il «modello italiano» definito a Trieste si fondava anche sulla coscienza della differenza che esiste fra la cooperazione con i paesi avanzati e quella con i PVS.

Inoltre — anche attraverso il confronto con le esperienze di altri paesi europei — fu evidente che per assolvere nel modo più efficace a un impegno per lo sviluppo l'Università dovesse integrare le proprie competenze scientifico-accademiche con una dimensione organizzativo-manageriale e una dimensione di motivazione e disponibilità soggettiva. Tali componenti apparivano più sviluppate nell'amministrazione pubblica dell'aiuto allo sviluppo e nel mondo delle ONG.

#### 1.2.2 L'apertura alla dimensione europea

La crescita rapida della cooperazione italiana si

è svolta in parallelo ad una analoga espansione negli altri paesi europei. Nella seconda metà degli Anni Ottanta si determinò infatti a livello internazionale un clima di attenzione e maggiore disponibilità alla cooperazione con i PVS.

Un sintomo significativo della nuova atmosfera che si respirava in Europa anche per la cooperazione universitaria furono i tentativi di creare delle forme di coordinamento tra le agenzie e gli enti di cooperazione universitaria con i PVS esistenti in alcuni paesi.

Dalla prima riunione a Bruxelles (a margine delle discussioni sul ruolo della cooperazione culturale nella Convenzione di Lomé) agli incontri della *Aid Donors' Conference* (che si tennero in alcune città europee tra il 1985 e il 1987) emerse però chiaramente che dalla nuova vitalità del settore non poteva derivare automaticamente un coordinamento, senza chiarire il «per cosa» e «verso dove» muoversi.

I paesi europei dimostravano infatti di avere ciascuno una propria linea programmatica per la cooperazione, e definivano obiettivi, priorità e metodologie anche profondamente diverse fra loro.

Da tale eterogeneità derivava l'impossibilità pratica di andare oltre un primo livello di conoscenza reciproca e scambio di informazioni sul proprio lavoro (e infatti l'iniziativa non ebbe seguito dopo i primi incontri).

Nacque, anche da questa circostanza, l'esigenza di una riflessione più approfondita sull'intero settore della cooperazione universitaria europea con i PVS.

Attraverso un lungo lavoro di indagine svolto nei vari paesi europei e del Sud del mondo da una *équipe* composta di circa quaranta esperti e coordinata dall'ICU, tale riflessione approdò alle conclusioni della ricerca «La cooperazione universitaria con i PVS. Esperienze in Europa».

### 1.2.3 Il Colloquio internazionale di Bari (1988)

Una delle conclusioni più significative della ricerca svolta dall'ICU era la constatazione che per molti operatori europei della cooperazione universitaria allo sviluppo la chiarezza dei «perché» non è considerata un elemento determinante.

Le motivazioni che spingono gli universitari europei alla cooperazione restano perciò spesso in ombra.

Genericità e scarsa chiarezza possono però nascondere rischi pericolosi, ad esempio la volontà di utilizzare la cooperazione come strumento di egemonia culturale e scientifica, o l'idea che i paesi emergenti siano solo un campo di ricerca per gli ambienti accademici europei.

Sollecitati da questa e altre considerazioni, e dal

confronto reso possibile dalla presenza di più di venti paesi europei e in via di sviluppo, gli universitari riuniti a Bari riuscirono ad arricchire e precisare i contorni teorici e le priorità operative della cooperazione universitaria allo sviluppo, rafforzata anche nel nostro paese da molte esperienze significative, realizzate in vari contesti geo-politici e in vari ambiti disciplinari.

La consapevolezza della differenza tra la tradizionale collaborazione accademica e la cooperazione universitaria allo sviluppo è stata affiancata dalla necessità di riconoscere una «duplice interdipendenza» fra le componenti della cooperazione.

C'è una chiara interdipendenza tra didattica, ricerca e servizi operativi, che rappresentano le componenti fondamentali dell'attività universitaria nella cooperazione.

Questa interdipendenza deriva dalla centralità delle risorse umane, dunque dal fattore-uomo, che impone di adattare i modelli didattici alle esigenze di ciascuna realtà.

Se dunque la didattica non si può esportare, per formare integralmente risorse umane, per produrre nuove conoscenze e creare i centri in cui tali conoscenze vengono prodotte, è necessario che alla formazione si affianchi la ricerca, orientata allo studio e all'applicazione per problemi di interesse locale.

Esiste poi un secondo livello di interdipendenza, che lega le scienze umane e sociali da un lato e le attività nel settore scientifico-tecnico dall'altro.

Lo sviluppo è infatti un processo di crescita della società anche sotto il profilo culturale e non solo quantitativo e ciò impone che le scienze umane e sociali siano una componente irrinunciabile di qualsiasi progetto di formazione delle giovani generazioni.

### 1.2.4 Le celebrazioni del IX Centenario dell'Università di Bologna

La riflessione proposta dal nostro agli altri paesi europei e alle università di tutto il mondo a conclusione del Colloquio di Bari ebbero un fondamentale punto di approdo nelle celebrazioni del IX Centenario dell'Università di Bologna, centrate sulla ridefinizione del ruolo dell'Università nel mondo contemporaneo.

Una sessione dei lavori del simposio internazionale che rappresentò il cuore di quelle celebrazioni fu dedicata al ruolo dell'Università nei paesi emergenti: non si trattò solo di un riconoscimento del contributo che l'Università può dare allo sviluppo, ma della consapevolezza che i problemi dell'Università nei PVS sono problemi generali dell'intera comunità accademica internazionale.

La *Magna Charta* delle università europee, sottoscritta a Bologna da oltre quattrocento rettori non solo europei —, ha accolto tale ottica di interdipendenza legando direttamente la possibilità di avanzamento delle conoscenze all'interazione fra culture diverse. Essa afferma infatti: «Depositaria della tradizione dell'umanesimo europeo, ma con l'impegno costante di raggiungere il sapere universale, l'Università, nell'esplicare le sue funzioni, ignora ogni frontiera geografica o politica e afferma la necessità inderogabile della conoscenza reciproca e dell'interazione delle culture».

### 1.2.5 Le tappe più recenti

Forte della maturità della riflessione condotta in questi anni, che coinvolge ormai settori significativi dell'Università, e forte dell'esperienza acquisita attraverso la pratica della cooperazione, il mondo accademico italiano si sta orientando negli ultimi tempi a privilegiare le problematiche specifiche di determinate aree geografiche.

Passare da un approccio alla cooperazione come fenomeno generale a un approccio più circoscritto non significa ridimensionare l'orizzonte; questa evoluzione va letta come il segnale che è maturo il tempo per applicare un patrimonio teorico-metodologico ormai acquisito a realtà omogenee, per arrivare a individuare più chiaramente gli obiettivi, i metodi e le priorità della cooperazione universitaria allo sviluppo in questa o quell'area.

Questo approccio ha portato al Convegno internazionale «L'Africa», organizzato l'anno scorso dall'Università di Bologna. Al centro dell'attenzione sono stati, fra gli altri, il problema delle risorse ambientali nello sviluppo dei paesi africani, e il ruolo delle scienze umane e sociali — soprattutto della ricerca in queste aree — per la maturazione di un'identità culturale autonoma dei popoli di quel continente.

Un altro esempio di tale approccio è il più recente Seminario «La cooperazione internazionale Italia-America Latina: il ruolo dell'Università per lo Sviluppo», organizzato dall'ICU e dal Centro Interuniversitario EULA di Santa Margherita Ligure.

Questo Seminario si inserisce nel quadro della ormai ventennale cooperazione svolta dall'ICU in quasi tutti i paesi latinoamericani, e del recente avvio di un programma di cooperazione universitaria nel campo delle scienze ambientali, sviluppatosi in origine nell'alveo del programma-quadro di cooperazione con l'America Latina varato alcuni anni fa dal Consiglio d'Europa.

Il perfezionamento delle risorse umane, il miglioramento delle infrastrutture e lo sviluppo di una ri-

cerca volta alla soluzione dei problemi sociali sono stati riconosciuti quali componenti prioritarie della cooperazione in quell'area geo-politica.

L'integrazione armonica delle attività di ricerca nella formazione è stata indicata inoltre come il pilastro centrale della cooperazione, che deve pertanto essere finalizzata anche alla costituzione e al consolidamento di strutture stabili e capaci di autosostenersi in materia di ricerca e formazione, privilegiando la diffusione di una cooperazione Sud-Sud in ambito regionale.

## 2. CARATTERISTICHE E TENDENZE DELLA COOPERAZIONE UNIVERSITARIA ALLO SVILUPPO IN EUROPA: IL QUADRO D'INSIEME

Abbiamo già indicato i motivi che ci hanno spinto a realizzare la ricerca «La cooperazione universitaria con i PVS. Esperienze in Europa» (cfr. 1.2.2). I risultati di quel lavoro non sono più una novità per gli addetti ai lavori, in quanto la situazione emersa dall'indagine è stata presentata già altre volte, e le conclusioni della ricerca hanno dato vita a un dibattito importante, iniziato a Bari ma continuato anche sulle riviste di settore, tanto in Italia che all'estero. Oggi, poi, è disponibile anche il volume della ricerca pubblicato dalla casa editrice Felice Le Monnier.

Riesaminando oggi quei risultati, il quadro generale non appare granché mutato, e possiamo quindi fotografare di nuovo lo scenario europeo estrapolando dalle conclusioni della ricerca gli elementi più significativi. Descritti così gli elementi di fondo, è utile invece analizzare in profondità quanto è apparso di nuovo negli ultimi tempi, e quali tendenze si profilano in questo settore, per ricavarne nuovi elementi di riflessione e di dibattito.

### 2.1 I modelli di organizzazione

Un elemento che caratterizza l'organizzazione del settore è la compresenza di più modelli di interazione tra i soggetti agenti della cooperazione universitaria nei vari paesi europei. Possiamo ridurre le differenti realtà a tre modelli-tipo (vedi la Tavola 1).

Il «modello trilaterale» descrive la situazione dei paesi in cui le università hanno costituito proprie strutture per coordinare, unificare e sostenere la cooperazione, oppure esistono strutture *ad hoc* create dall'amministrazione pubblica. Per comodità, chiameremo le une e le altre strutture «agenzie». Esse operano come mediatrici del rapporto tra le università e la pub-

TAVOLA 1 - MODELLI DI INTERAZIONE TRA I SOGGETTI AGENTI DELLA COOPERAZIONE UNIVERSITARIA CON I PVS

Modello trilaterale	Modello bilaterale puro	Modello bilaterale spurio
Amministrazione pubblica della cooperazione ↓ Ente universitario per la cooperazione (agenzia) ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ● ● ● ● ● ● ● ● Università Belgio, Germania R.F., Gran Bretagna, Irlanda, Olanda	Amministrazione pubblica della cooperazione  Università Danimarca, Italia, Svizzera	Settore pubblico    Settore privato  Università Grecia, Portogallo, Spagna

blica amministrazione e come luogo di incontro della domanda e dell'offerta di cooperazione.

In assenza di agenzie, in altri paesi europei le università e l'amministrazione pubblica si incontrano direttamente, disegnando una situazione descritta da quello che abbiamo chiamato un «modello bilaterale puro».

In altri paesi ancora, i soggetti agenti di cooperazione sono molteplici e le competenze per ciò che riguarda la cooperazione con i PVS sono frammentate e divise tra più istituzioni pubbliche, private o non governative. Le università si trovano quindi a dover interagire con più organismi, in una situazione in cui la cooperazione è gestita per settori, spesso senza un vero coordinamento.

Assistiamo a una evoluzione importante rispetto a questa situazione, che riguarda proprio il nostro paese, in cui il «modello bilaterale puro» si arricchisce per la nascita di organismi di raccordo creati tra le università e che svolgono un ruolo di interfaccia con gli altri enti di cooperazione: il CIRPS ne rappresenta un esempio; il Centro EULA un altro.

## 2.2 Gli obiettivi

Le diverse forme di attività realizzate ad opera dei singoli paesi europei o tramite l'intervento di organismi internazionali e regionali (dalle agenzie delle Nazioni Unite a quelle del *Commonwealth* e alla CEE) vanno classificate in base a quattro forme-tipo. Tale clas-

sificazione si rivela particolarmente utile anche per valutare un elemento di «maturità» della cooperazione, misurata dal livello di *partnership* originata dalle varie attività.

Le prime due forme di cooperazione si basano sul più alto livello di interazione tra le comunità accademiche del paese europeo e del PVS, e rappresentano quindi un livello avanzato di cooperazione o di *partnership*.

Nella cooperazione universitaria finalizzata allo sviluppo della società locale, che costituisce la prima forma-tipo, i risultati delle iniziative di cooperazione trovano diretta applicazione nella soluzione dei problemi dello sviluppo locale. In questo caso l'Università del PVS assolve pienamente ai suoi compiti di co-realizzatore degli obiettivi.

Nella seconda forma-tipo, l'Università del PVS è soggetto agente del proprio stesso sviluppo, un traguardo intermedio necessario per svolgere pienamente un intervento di sviluppo nella società. In questo caso l'obiettivo è il potenziamento delle capacità di formazione, di ricerca e di servizio dell'Università locale.

Altre forme di cooperazione non si basano su una vera collaborazione tra università.

Chiamiamo «assistenza all'Università locale» quella forma di cooperazione che finisce per essere in pratica solo un intervento unilaterale di supplenza o di puro supporto, che ha luogo in situazioni di particolare bisogno dell'Università PVS; in questo caso c'è una parte che dà e una parte che non è in grado di fare molto

di più che ricevere, e l'Università del PVS è in definitiva un oggetto di aiuto più che un soggetto di sviluppo.

Con la formula «aiuto internazionale all'istruzione e alla ricerca» chiamiamo infine quell'insieme di attività promosse e sostenute dagli organismi internazionali che si occupano di cooperazione universitaria con i PVS nell'area europea. Il ruolo di questi organismi è di far incontrare la domanda e l'offerta di formazione e di ricerca; in questo caso si parla più di mobilità dei singoli che di cooperazione tra istituzioni universitarie.

### 2.3 Le attività realizzate

Cinque sono le forme-tipo di attività attraverso cui si esplica la cooperazione universitaria europea con i PVS.

La prima forma è la cooperazione interuniversitaria diretta, che nasce dall'iniziativa autonoma di università che si incontrano e stabiliscono i tempi, i modi e gli ambiti della cooperazione. Gli obiettivi possono essere di tipo strettamente accademico o legati più esplicitamente ai problemi dello sviluppo locale.

La cooperazione interuniversitaria può essere anche promossa da agenzie; in questo caso gli obiettivi della cooperazione non sono concordati autonomamente dalle università, ma attraverso una negoziazione mediata dall'agenzia. Le attività decise vengono poi realizzate materialmente dalle due università, con un supporto logistico, un sostegno finanziario, una forma di valutazione e controllo da parte dell'agenzia (a seconda delle situazioni esistenti in ogni paese).

Nella cooperazione universitaria allo sviluppo il punto centrale non è tanto il rapporto tra università, quanto piuttosto il programma di cooperazione, che viene ovviamente definito nei suoi obiettivi e nei caratteri fondamentali dall'amministrazione pubblica dello sviluppo insieme alle università. I risultati della cooperazione sono finalizzati alla soluzione di problemi dello sviluppo dell'Università o della società nei PVS; il ruolo dell'Università è essenziale sia nella fase di definizione degli obiettivi che nella fase di realizzazione del programma, in cui essa mette all'opera le proprie competenze, il personale, le tecnologie e i servizi.

Una quarta forma di cooperazione (molto rilevante in paesi quali la Gran Bretagna e la Svizzera), si fonda su attività di ricerca e formazione «per» i PVS, realizzate dalle università come attività istituzionali, e dunque non all'interno di programmi di cooperazione.

Si tratta di ricerca, formazione, servizi di documentazione e altre attività che hanno per tema lo svi-

luppo e i problemi dello sviluppo; esse vengono realizzate da istituzioni specializzate (in molti casi si tratta di prestigiosi centri di eccellenza) o da centri ed istituti che operano all'interno di università.

Infine, esiste un rilevante flusso di mobilità finalizzata Sud-Nord. Nuovamente, più che la cooperazione propriamente intesa si tratta di una mobilità di singole persone, finalizzata in genere alla specializzazione e alla ricerca da svolgere presso università europee. Anche in questo caso gli organismi internazionali giocano un ruolo importante, insieme ai *network*, di cooperazione Nord-Sud e Sud-Sud. Spesso questa forma di mobilità è finalizzata ad obiettivi di eccellenza.

## 3. ALCUNE TENDENZE RECENTI

Al momento in cui l'indagine da noi svolta si concludeva, venivano individuate alcune tendenze emergenti della cooperazione universitaria europea, soprattutto in relazione ai grandi settori della formazione, della ricerca e agli ambiti in cui si profilavano le maggiori possibilità di una loro integrazione.

Tali tendenze (vedi la Tavola 2) apparivano talvolta contraddittorie, sia in relazione agli obiettivi da cui discendevano, che in relazione alle scelte metodologiche.

Il quadro generale non appare granché mutato nel frattempo, e pertanto ciò che appare più importante ora è analizzare in profondità quanto è apparso di nuovo negli ultimi tempi, e quali tendenze si profilano in questo settore, per ricavarne nuovi elementi di riflessione e di dibattito.

### 3.1 Università e politiche di aiuto allo sviluppo: la posizione delle organizzazioni internazionali ed europee

Il dibattito in corso nelle sedi degli organismi internazionali, originato dall'inizio del decennio e dall'esigenza avvertita di disegnare strategie di medio periodo, fa registrare alcune linee comuni.

Così il più recente rapporto dell'OCSE sulla politica di aiuto dei paesi industrializzati<sup>1</sup> registra l'opinione diffusa nella comunità dei paesi donatori che il volume globale dell'aiuto non potrà aumentare significativamente oltre i livelli attuali. Nella migliore delle ipotesi l'aiuto seguirà la crescita del prodotto nazionale lordo, ma il rapporto tra i due termini non migliorerà e rimarrà ben lontano dal traguardo dello

<sup>1</sup> «Coopération pour le Développement dans les années 1990», OECD 1989.

## TAVOLA 2 - TENDENZE EMERGENTI NELLA COOPERAZIONE UNIVERSITARIA CON I PVS IN RELAZIONE ALLA FORMAZIONE E ALLA RICERCA

Formazione		Ricerca
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trasferire in loco la formazione pre-laurea</li> <li>• Privilegiare in Europa la formazione post-laurea</li> <li>• Pressioni per mantenere gli studenti PVS in Europa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Potenziamento di:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– didattica e ricerca</li> <li>– trasferimento tecnologico</li> <li>– formazione dei formatori (ruolo dei giovani esperti)</li> </ul> </li> <li>• Tendenza alla nascita di «centri di eccellenza» nei PVS e in Europa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Settore prioritario solo per alcuni paesi europei</li> <li>• Le prospettive migliori in Asia e America Latina</li> <li>• Due pericoli:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– un «prezzo da pagare»</li> <li>– i PVS un puro «campo di ricerca»</li> </ul> </li> </ul>

0,7% indicato ben venti anni fa dalle Nazioni Unite.

Questa tendenza si inserirà in un quadro di progressivo e globale aggravamento dei problemi dei PVS (per una serie di cause che non si esaminano qui), che porterà, da un lato a privilegiare un approccio settoriale e «caso per caso» ai problemi dello sviluppo, dall'altro a promuovere l'apporto di risorse private complementari all'aiuto pubblico.

L'istruzione è uno dei settori prioritari per uno sviluppo durevole, le cui prospettive tuttavia appaiono problematiche a causa della penuria di risorse finanziarie. Ai donatori — paesi industrializzati e agenzie internazionali — l'OCSE consiglia pertanto di concentrare gli aiuti sull'istruzione di base e sul sistema della formazione professionale formale e informale, spesso sacrificati e decaduti a livelli mediocri a causa di scelte precedenti a favore dell'istruzione universitaria.

Lo scenario universitario nei PVS è contraddittorio, afferma l'UNDP in un recente documento<sup>2</sup>: alla penuria di tecnici in alcuni settori corrisponde infatti la forte disoccupazione intellettuale o la sottoccupazione professionale di laureati in altri settori; il *brain drain*, in questo contesto, continua incessante.

L'istruzione superiore ha costi troppo alti nei PVS e ciò renderà indispensabili interventi volti a modificare profondamente i modelli di finanziamento dell'Università e a diversificare il sistema educativo, privilegiando la formazione professionale (a scapito della funzione «universalista» dell'Università) e l'adeguamento dei *curricula* alle culture e ai bisogni locali.

Infine, l'UNDP rileva la tendenza degli Organismi Internazionali ad abbandonare i programmi di

lungo termine a favore di progetti decentrati, di dimensioni e costi più contenuti.

Anche la Banca Mondiale ha formulato le sue strategie educative degli Anni Novanta. L'organismo *leader* nella erogazione di aiuti finanziari ai PVS per lo sviluppo di sistemi educativi (è di soli due mesi fa l'annuncio del raddoppio degli stanziamenti nei prossimi tre anni, fino a 1,5 miliardi di dollari), nel corso della Conferenza mondiale «Educazione per tutti», tenuta a Bangkok ai primi di marzo, ha indicato le sue priorità, che privilegiano il settore primario, la formazione professionale e l'insegnamento delle scienze e della tecnologia.

Ai PVS la Banca consiglia dunque di disinvestire dal settore universitario, che potrebbe essere meglio gestito con l'intervento di imprese e organizzazioni private. Anche la Banca Mondiale si muove dunque nella direzione di una diversificazione delle fonti di finanziamento all'istruzione superiore<sup>3</sup>.

Sempre alla fine del 1989, il premio Nobel Abdus Salam ha sottolineato l'importanza della creazione di centri di eccellenza nel Sud del mondo per fronteggiare il fenomeno che egli chiama «analfabetismo tecnologico»<sup>4</sup>. Salam insiste — come la Banca Mondiale e l'UNDP — sul ruolo delle scienze e della tecnologia, così come hanno fatto a Bangkok i rappresentanti dei paesi latinoamericani, ma evidenzia anche la nuova priorità della questione ambientale.

Per la CEE la cooperazione universitaria con i PVS rappresenta un settore di impegno relativamente nuovo; in pratica, solo a partire dalla stipula della Con-

<sup>3</sup> Cfr. anche «Sub-Saharan Africa: from Crisis to Sustainable Growth: a Long-Term Perspective Study», World Bank 1989.

<sup>4</sup> «Notes on Science, Technology and Science Education in the Development of the South», The Third World Academy of Sciences, 1989.

<sup>2</sup> «Education and Training in the 1990s - Developing Countries' Needs and Strategies», UNDP 1989.

venzione di Lomé il settore universitario è stato considerato quale ambito di intervento.

Ancora più recente è l'interesse per la cooperazione interuniversitaria in quanto in un primo tempo gli interventi della CEE erano prevalentemente di assistenza tecnica. Solo negli ultimi cinque anni lo sviluppo delle risorse umane e dell'innovazione tecnologica è divenuto un obiettivo prioritario e, di conseguenza, hanno cominciato a essere privilegiati progetti basati sulla cooperazione interuniversitaria; nei programmi futuri verrà dato maggiore impulso anche alla cooperazione Sud-Sud.

### 3.2 Eurocentrismo e cooperazione universitaria allo sviluppo

Molti segnali indicano che l'Europa è tornata a giocare un ruolo strategico sullo scenario internazionale. Ad esempio, il superamento della logica dei blocchi Est-Ovest, che schiacciava l'Europa tra USA e URSS, ha fatto dell'Europa la culla di un «nuovo» a livello politico che influenza gli equilibri mondiali.

Un altro esempio significativo è costituito dai risultati di un accresciuto sforzo di cooperazione tra i paesi europei che ha determinato un nuovo protagonismo anche in campo scientifico e tecnologico.

In breve, possiamo sintetizzare questa situazione con l'immagine di un'Europa che è tornata al centro dell'attenzione dell'Europa stessa.

Per le università, tutto ciò si sta traducendo in una tensione internazionale inedita, che imprime una notevole accelerazione alla cooperazione universitaria. Negli ultimi anni, infatti, molti nuovi programmi di cooperazione europea hanno interessato l'Università: ERASMUS, COMETT, LINGUA, EUREKA sono solo alcuni nomi di una realtà fatta di una rete di collaborazioni ormai fitta e capillare.

Più di recente, l'avvio di altri programmi di cooperazione universitaria tra Università dell'Est e dell'Ovest sta rafforzando ulteriormente questa realtà; si pensi al precursore COPERNICUS, promosso dalla Conferenza Europea dei Rettori, o al nuovissimo TEMPUS, adottato proprio in questi giorni dalla CEE.

Se il nuovo eurocentrismo ha accelerato lo sviluppo della cooperazione universitaria intra-europea, il pericolo è che l'insistenza sul ritorno alle radici culturali e storiche dell'Europa faccia passare in secondo piano la lezione dell'interdipendenza Nord-Sud appresa in questi anni.

### 3.3 La sopravvivenza di vecchie culture della cooperazione

Altri fatti ci avvertono di pericoli dovuti al persi-

stere, in alcuni ambienti accademici e scientifici, di una cultura «vecchia» della cooperazione.

Un esempio recente e particolarmente significativo è il dibattito svolto nel corso del Convegno «Tecnologie avanzate per i PVS», organizzato dal Ministero dell'Università e della Ricerca e dalla Presidenza italiana di EUREKA poche settimane fa a Firenze.

In quell'occasione è stata proposta una iniziativa suscettibile di interessanti sviluppi: allargare ai PVS la cooperazione sinora limitata, nel Programma EUREKA, agli ambienti scientifici dei paesi sviluppati.

A motivare questa scelta c'è sia l'opportunità di creare nuovi spazi per le tecnologie europee, sia la constatazione che il puro e semplice trasferimento di tecnologie nei PVS si è dimostrato fallimentare dal punto di vista scientifico e pericoloso da quello socio-ambientale.

È indispensabile dunque — questa l'ipotesi sottesa alla proposta — che si sviluppi una ricerca congiunta sia per adeguare le tecnologie avanzate alle esigenze locali dei PVS, sia per sviluppare attraverso la cooperazione nuove tecnologie legate direttamente ai bisogni dei paesi emergenti.

Si tratta, in definitiva, di una ulteriore presa di posizione a favore di una ricerca fatta «con il Sud» e «nel Sud», non semplicemente «per il Sud».

A questa posizione, i rappresentanti di alcuni paesi europei hanno contrapposto una visione in cui il problema dello sviluppo viene ridotto a quello della gestione, da parte dei PVS, di tecnologie già esistenti (cioè europee); garanzia di sviluppo sarebbe, *tout-court*, il trasferimento di *management* e *know how* europeo.

Questa posizione è pericolosa, perché ripropone il problema di un approccio ai rapporti Nord-Sud finalizzato in primo luogo a mantenere la supremazia europea, con tutto ciò che ne consegue.

### 3.4 Autonomia dell'Università, scientificità e ricadute nella cooperazione

Alcuni temi ricorrono periodicamente nel dibattito sulla cooperazione universitaria allo sviluppo, e chi opera da tempo a diretto contatto con persone e gruppi portatori di esperienze e mentalità differenti, riesce bene a percepire questi risvolti del discorso.

Un tema costantemente presente è quello dei ritorni o «ricadute» della cooperazione universitaria allo sviluppo. Può tale cooperazione dare frutti significativi sul piano dell'acquisizione di risultati concreti del lavoro scientifico, garantendo perciò ricadute materiali per le università e le società dei paesi sviluppati, offrendo così motivazioni sufficienti a far continuare l'interesse?

Quale rapporto esiste, inoltre, tra scienza e sviluppo? E, dunque, la cooperazione universitaria allo sviluppo è in grado di valersi della scientificità del metodo universitario? Oppure questa «ulteriore finalità dell'Università» (come fu definita a Trieste) porta a snaturare il ruolo più autentico di questa istituzione?

A questo tema si lega infine un altro problema: l'autonomia dell'istituzione universitaria.

Nella cooperazione universitaria allo sviluppo, infatti, operano più agenti, portatori di mentalità, modi e valori diversi, che si incontrano nell'interazione delle tre componenti, accademico/scientifica, organizzativo/manageriale e motivazionale. Il mondo universitario vede talvolta nella presenza delle altre componenti il pericolo di una riduzione della propria autonomia e della propria specifica identità sul piano scientifico.

La libertà della ricerca — ecco una frequente obiezione di fondo — viene sacrificata, e la scientificità del metodo è subordinata a un fine esterno; inoltre, vengono introdotti elementi estranei al dialogo autonomo tra studiosi.

Abbiamo sentito echeggiare i termini di questo dibattito nelle conclusioni del documento — prima citato — del Programma per lo Sviluppo delle Nazioni Unite che indicava il conflitto tra due immagini di Università, una «universalistica» e una ricondotta a un rapporto più stretto con la realtà e i bisogni tipici delle società in sviluppo.

Infine, il dibattito sui possibili ritorni di una cooperazione scientifica con i PVS, svoltosi a Firenze nel Convegno EUREKA — anche questo già citato in precedenza — illustra chiaramente quanto tutti questi temi siano di attualità.

#### 4. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE, PER RIAPRIRE IL DIBATTITO

Avviandoci a concludere questa relazione, vorremo offrire alla vostra attenzione alcune considerazioni. Non vogliono essere conclusioni vere e proprie: le conclusioni, infatti, chiudono i discorsi, noi vorremo invece tenere aperta la discussione.

##### 4.1 *Quale sviluppo, e quale Università per lo sviluppo?*

L'aiuto allo sviluppo si trova certamente, oggi, in un momento di *impasse*; incertezze e ripensamenti stanno rimettendo in discussione gli obiettivi della cooperazione e per molti paesi del Sud — soprattutto i più svantaggiati — il futuro appare tutt'altro che positivo.

In momenti come questi vediamo profilarsi il rischio di ripiegare su una visione quantitativa e settoriale dello sviluppo, che svuota il problema dei suoi contenuti socio-culturali, poco «quantificabili» e perciò posti in secondo piano.

L'Università è investita in prima persona dall'affermarsi di questo modello parziale e quantitativo dello sviluppo.

In questo contesto, infatti, l'Università non rappresenta più una priorità, oppure è mutilata di parti fondamentali della sua attività.

Di volta in volta, infatti, è utilizzata come luogo di formazione professionale, centro di produzione di scienza e tecnologia, magari istituto di alta cultura, ma ben difficilmente è vista come un insieme unico e inscindibile di ricerca scientifica, creazione di cultura, formazione globale delle giovani generazioni.

Per contrastare tali tendenze, limitarsi a criticare i limiti e i guasti dell'approccio ora descritto è doveroso, ma non è sufficiente.

Gli universitari dovrebbero anche chiedersi se, adottando un metodo di lavoro troppo condizionato da un approccio settoriale ai problemi, non abbiano contribuito ad accreditare, nei fatti, una immagine limitata e riduttiva dell'Università.

Il limite dello specialismo è infatti la tendenza a privilegiare soluzioni parziali, troppo poco attente ad una dimensione di globalità che è invece fondamentale per lo sviluppo.

##### 4.2 *Le nuove frontiere della interdipendenza e della cooperazione*

In un quadro di relazioni internazionali in profonda evoluzione, l'Europa ha scoperto nuove frontiere, una nuova immagine di sé e anche nuovi spazi di cooperazione.

Qualcuno si chiede se possa nascere una concorrenza fra cooperazione rivolta ai PVS e cooperazione con i paesi europei.

Inoltre, ci si chiede se il rapido affluire di risorse finanziarie per i nuovi programmi europei possa determinare conseguenze negative per la cooperazione universitaria allo sviluppo, a causa di un possibile ridimensionamento degli impegni nei PVS e dello spostarsi dell'attenzione verso nuove opportunità di cooperazione in Europa.

Rifiutiamo con convinzione l'immagine catastrofista di chi arriva a dire che, in fondo, l'interesse per i PVS è stato una moda ormai in declino, o un settore esplorato in assenza di alternative più stimolanti.

Per porre la questione nei termini più corretti, ci sembra fondamentale riflettere sull'interdipendenza

che si afferma come principio regolatore di tutti i rapporti tra paesi, culture e mondi scientifici. Riconoscere questa realtà potrà aiutarci a costruire un nuovo assetto della cooperazione universitaria basata su un principio di complementarità e non di contrapposizione tra i diversi ambiti: l'Europa occidentale, i PVS e — ora — anche i paesi dell'Est.

#### 4.3 I rapporti tra i soggetti della cooperazione allo sviluppo

La complessità dei problemi dello sviluppo ci appare oggi in tutta la sua ampiezza e non può più indurre alcuno a soluzioni semplicistiche o improvvisate.

Nessun soggetto agente della cooperazione può assicurare da solo le capacità e le competenze necessarie.

Le esperienze che abbiamo di fronte ci mostrano in effetti che la cooperazione è più forte e capace di fare passi avanti nelle situazioni in cui le università, le agenzie di cooperazione, l'amministrazione pubblica e gli organismi non governativi operano insieme, integrando le proprie competenze ed esperienze.

L'integrazione non deve limitarsi però al livello operativo; oltre a «fare» insieme, i diversi soggetti devono anche «pensare» insieme. Da questa constatazione scaturisce una duplice raccomandazione.

L'Università, per la sua posizione nella società e le funzioni che esplica, è un osservatorio naturale delle tendenze dello sviluppo e della stessa cooperazione;

è opportuno dunque che le politiche di cooperazione allo sviluppo tengano conto dell'elaborazione delle università, accogliendone metodologie e risultati nel proprio *corpus* di azioni.

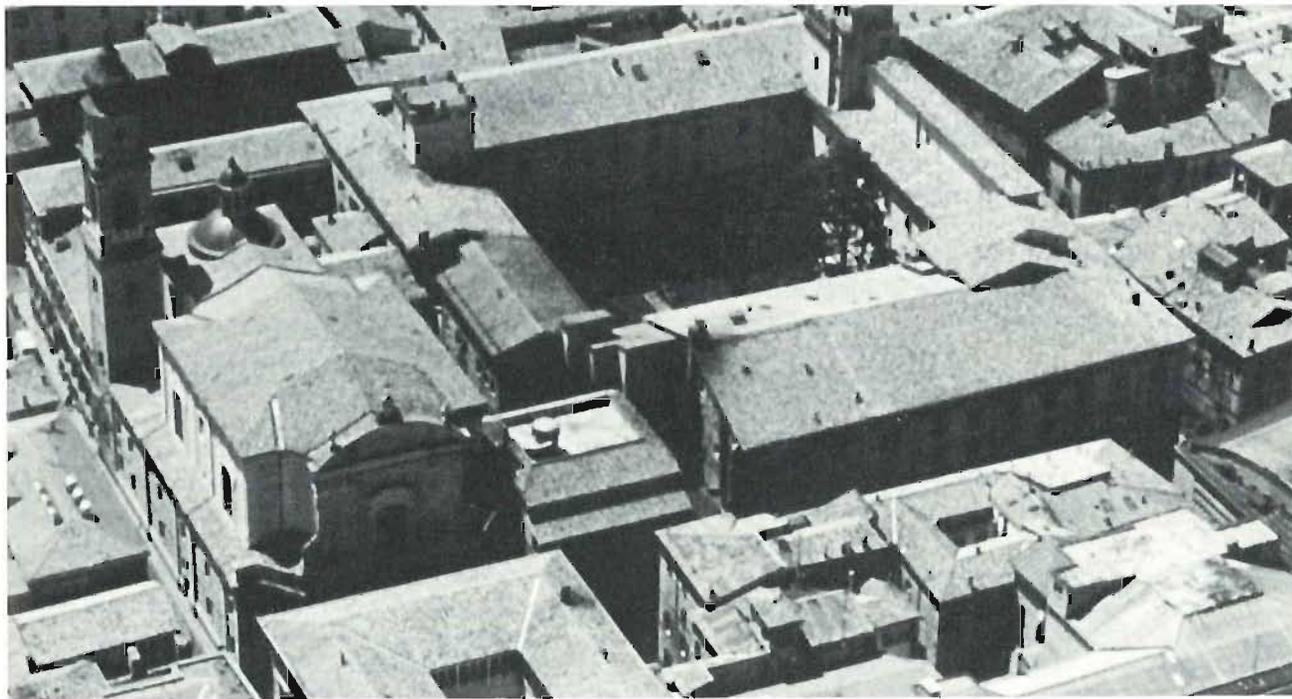
Per gli universitari, d'altro canto, è di grande importanza guardare alle realtà con le quali entrano in contatto con la mentalità globale dello scienziato, superando l'approccio parziale dello specialista.

All'attenzione degli operatori della cooperazione, e degli universitari in primo luogo, si ripropone pertanto il tema del rapporto tra autonomia dell'Università e suo coinvolgimento nella cooperazione allo sviluppo.

#### 4.4 Il rischio di ridurre la cooperazione a esportazione di conoscenze

L'adozione di modelli parziali di sviluppo e l'insistenza su un modo di fare cooperazione troppo legata alla specializzazione, come già accennato, comporta dei rischi; occorre quindi fare molta attenzione al pericolo di ridurre lo sviluppo al solo progresso tecnologico, o la cooperazione a un semplice trasferimento di conoscenze.

Indubbiamente, conoscenze e tecnologie a volte possono offrire un contributo risolutivo di molti problemi dello sviluppo, ma questo non deve portare a



Veduta aerea del Palazzo Centrale dell'Università di Parma, sede del Rettorato, degli uffici amministrativi e della Facoltà di Giurisprudenza

ritenere che esistano soluzioni «neutre», buone per tutte le situazioni e per tutti i bisogni.

Un altro rischio cui occorre fare costantemente attenzione è quello di «promuovere» a cooperazione delle attività in cui il trasferimento di tecnologie, di modalità di ricerca scientifica o di modelli culturali è finalizzato al solo mantenimento della supremazia europea nelle relazioni Nord-Sud.

Il pericolo è quello, più volte denunciato, del neocolonialismo, di un «egoismo» che non ha nulla a che vedere con il protagonismo europeo.

Il vero problema non è però di mentalità neocoloniale, ma soprattutto di scelte operative, di obiettivi e di strumenti adottati nella cooperazione. Da quelle scelte, da quelle metodologie, da quel modo di agire derivano i rischi che abbiamo indicato, e su quei temi, dunque, varrà la pena tornare a discutere in questi giorni.

#### *4.5 La centralità delle risorse umane fondamento della scientificità della cooperazione universitaria allo sviluppo*

Il ruolo dei modelli economici di sviluppo o del trasferimento di determinate tecnologie non può far dimenticare il fatto che l'uomo rappresenta il destinatario e, contemporaneamente, l'artefice principale di ogni tipo di cooperazione.

Affermare la priorità della persona implica per l'Università riconoscere la sua responsabilità per lo sviluppo; le «vere università» (secondo quanto intende la *Magna Charta* delle Università con questa espression-

ne) fondano infatti il loro metodo di lavoro proprio sulla valorizzazione delle potenzialità dell'uomo.

L'Università è il luogo privilegiato in cui formazione, ricerca e servizi operativi possono coesistere e, soprattutto, integrarsi.

Di conseguenza, la responsabilità dell'Università è fondamentale: nella fase di individuazione dei bisogni espressi in una data realtà; nella definizione degli obiettivi di un programma di sviluppo; nella fase operativa della formazione; nel radicamento dei risultati di tutte queste operazioni nel tessuto sociale.

Dalla esigenza di valorizzare le potenzialità dell'uomo deriva non solo l'opportunità ma — al limite — la necessità di fare dell'intreccio ricerca-formazione il «cuore» e il livello più avanzato della cooperazione universitaria allo sviluppo.

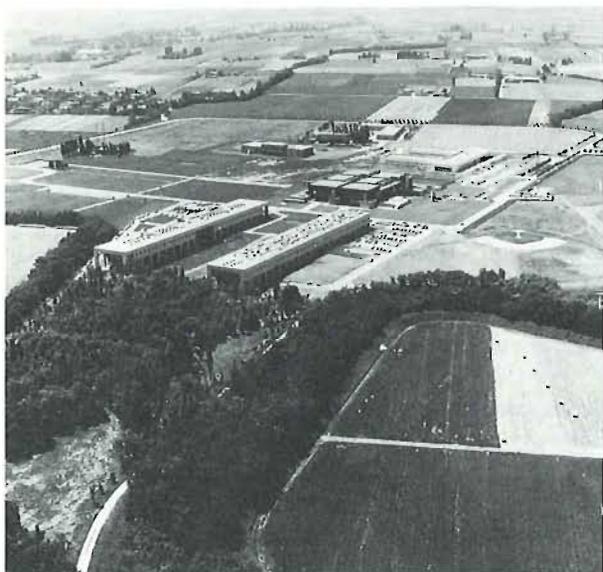
Su queste basi: l'affermazione della centralità dello sviluppo; la promozione dell'autosviluppo; l'interdisciplinarietà come metodo di lavoro; l'intreccio di ricerca e formazione, può nascere una nuova scientificità.

La cooperazione universitaria allo sviluppo può divenire infatti un laboratorio in cui, attraverso la produzione di nuove conoscenze, la formazione, la creazione di nuovi modelli culturali, è possibile integrare i saperi parziali e frammentati che caratterizzano la cultura contemporanea, ricomponendoli in una prospettiva di interdisciplinarietà e finalizzando a un obiettivo unitario tutti gli sforzi.

In questo modo, l'Università trova dunque la possibilità di riaffermare la sua funzione più originale, e di valorizzare il contributo autonomo e creativo degli universitari nella sfida per lo sviluppo.



# FRANCIA. RAPPORTO sul SISTEMA



Veduta aerea dell'Area delle Scienze in via Langhirano: in primo piano i Dipartimenti Fisico e Biologico; sullo sfondo, il plesso chimico e la sede didattica della Facoltà di Ingegneria dell'Università di Parma

## LA COOPERAZIONE UNIVERSITARIA FRANCESE CON I PAESI IN VIA DI SVILUPPO

La cooperazione universitaria dipende dalla firma di un accordo generale di cooperazione culturale, scientifica e tecnica tra due governi.

Gli accordi di cooperazione interuniversitari sono quindi situati sulla scia delle grandi linee dell'accordo diplomatico, richiesto in generale dai *partner* in occasione della commissione mista bilaterale.

Queste convenzioni dipendono da disposizioni giuridiche particolari e beneficiano di mezzi finanziari molto diversificati.

*La cooperazione universitaria francese con i PVS in tutte le sue forme. L'autrice presenta uno studio dettagliato su meccanismi, orientamenti e contenuti delle iniziative in corso.*

*di Marie Claude Baby*

*Direzione degli Affari Generali, Internazionali e della Cooperazione del Ministero dell'Educazione Nazionale (Francia)*

Sul piano istituzionale, le università godono di una relativa autonomia nei riguardi del loro ministero di tutela, la Pubblica Istruzione.

In materia di cooperazione internazionale gli istituti pubblici di istruzione superiore sono autorizzati a firmare accordi su dei progetti di cooperazione con un'istituzione straniera o internazionale, universitaria o no, nel rispetto delle regole delle relazioni estere della Francia; cioè dopo valutazione in comune di questi progetti di accordi da parte del Ministero della Pubblica Istruzione e del Ministero degli Affari Esteri, che devono dare il loro accordo per la cooperazione auspicata.

Le azioni di cooperazione si svolgono sotto la responsabilità dei presidenti o dei direttori degli enti in questione che ne garantiscono l'attuazione, nel rispetto, ovviamente, delle regole relative alla protezione del patrimonio scientifico e tecnico.

Le azioni di cooperazione possono interessare tutti i settori d'attività degli enti attraverso la sigla, con gli organismi dei paesi *partner*, di convenzioni:

- di scambi di studenti;
- di scambi di insegnanti-ricercatori, di insegnanti e di ricercatori;
- di formazione;
- di ricerche in comune e seguite dalla pubblicazione dei loro risultati;
- la diffusione, lo scambio e la realizzazione in comune di documenti di informazione scientifica e tecnica;
- l'organizzazione di convegni e di congressi internazionali.

Gli obblighi, accettati dalle università nell'ambito delle loro azioni di cooperazione internazionale, impegnano solo i contraenti, soprattutto nel campo finanziario.

La cooperazione universitaria con i paesi in via di sviluppo e il suo contenuto è oggetto di procedure relativamente diverse a seconda dell'origine dei finanziamenti che può ricevere.

## LE AZIONI DI COOPERAZIONE FINANZIATE UNICAMENTE SULLE RISORSE PROPRIE ALLE UNIVERSITÀ

È molto difficile misurarne il peso e la portata. È tuttavia certo che le università finanziano, sui loro *budget*, essenzialmente azioni di cooperazione con i paesi sviluppati.

## LE AZIONI CHE RICEVONO DOTAZIONI PARTICOLARI DELLE AMMINISTRAZIONI INTERESSATE

### 1. Il Ministero della Pubblica Istruzione

Il Ministero della Pubblica Istruzione e soprattutto la Direzione degli Affari Internazionali e della Cooperazione (DAGIC) finanzia dei progetti di cooperazione pluriennali chiamati «progetti integrati» (presappoco 130 nell'89), delle missioni d'appoggio pedagogico che permettono l'invio di insegnanti-ricercatori nei paesi in via di sviluppo per effettuare dei complementi di formazione nel secondo, e soprattutto nel terzo ciclo (un centinaio all'anno), dei viaggi di studio (115 nell'89), in modo da favorire il soggiorno in Francia di insegnanti-ricercatori africani per proseguire dei lavori e conservare dei contatti con la comunità dei ricercatori universitari francesi. Il Ministero della Pubblica Istruzione aiuta anche finanziariamente le biblioteche universitarie africane nell'acquisto di libri e finanzia alcuni posti di assistenti associati in medicina, permettendo a degli insegnanti-ricercatori africani di passare un anno in un centro ospedaliero universitario presso un professore.

### 2. Il Ministero della Cooperazione e dello Sviluppo

Altre azioni ricevono l'appoggio finanziario del Ministero degli Affari Esteri e del Ministero della Cooperazione.

La ripartizione delle competenze a livello ministeriale francese attribuisce al Ministero della Cooperazione e dello Sviluppo i mezzi per sostenere le azioni di cooperazione con i paesi detti «del campo» cioè l'Africa nera francofona oltre ad altri paesi d'Africa.

Il Ministero della Cooperazione e dello Sviluppo dispone di un *budget* importante e di uno strumento

finanziario particolare, il Fondo d'Aiuto e di Cooperazione (FAC) destinato a finanziare tutte le forme d'azioni di cooperazione della Francia con i paesi africani e soprattutto azioni di cooperazione educativa ed universitaria, sulla base di accordi interuniversitari.

Il dispositivo è il seguente: una convenzione viene firmata tra l'università francese e l'università africana per un programma pluriennale specifico finanziato dai crediti del FAC.

In materia di ricerca scientifica, l'azione del Ministero della Cooperazione e dello Sviluppo nei paesi del «campo», viene articolata intorno a tre assi:

#### a) *L'esercizio della tutela sugli istituti tropicali francesi*

Il Ministero della Cooperazione esercita, in comune con il Ministero della Ricerca e della Tecnologia, la tutela dell'ORSTOM, l'ente per la ricerca scientifica e tecnologica d'Oltremare, e del CIRAD, centro di cooperazione internazionale in ricerca agronomica per lo sviluppo.

Nell'89, si è tentato da una parte di cambiare le funzioni di questi istituti e, dall'altra, di creare una comunità scientifica.

Il Ministero della Cooperazione si è sforzato di concepire una nuova distribuzione delle attività del CIRAD e dell'ORSTOM in Africa subsahariana. Esse saranno progressivamente concentrate su alcuni poli «aperti», dallo statuto diversificato, e sempre negoziati con i *partner*.

Per l'ORSTOM, i centri di Dakar, Lomé e Brazzaville possono diventare centri di raduno e di formazione per dei ricercatori africani, così come è in corso di elaborazione, attorno a delle squadre dell'ORSTOM che lavorano su protocolli nel Mali, in Burkina, in Nigeria, in Camerun, una nuova collaborazione.

Il CIRAD, attraverso la CORAF (Conferenza della Ricerca Agronomica Africana e Francese) costruisce con i suoi *partner* una mappa comune dei centri nazionali a vocazione transnazionale dove verranno mandati dei ricercatori del CIRAD e sui quali potranno essere concentrati significativi mezzi d'appoggio.

Due altre preoccupazioni orientano l'azione del Ministero della Cooperazione:

- la necessità di pubblicare i risultati della ricerca;

- l'attenzione verso la permanente valutazione per non isolare gli istituti tropicali dalle esigenze dinamiche della ricerca francese.

#### b) *La concertazione con altri aiuti esterni, gli aiuti bilaterali e multilaterali che intervengono in Africa subsahariana*

Le poste in gioco scientifiche e tecnologiche del terilerlevamento, della climatologia, i problemi legati alla

## 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

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

preservazione dell'ambiente, e in particolare la desertificazione, accelerano la concertazione.

L'iniziativa francese di creazione di un osservatorio del Sahara e del Sahel richiede una rinforzata cooperazione tra donatori e istituti scientifici africani, regionali e internazionali, sui problemi di ambiente e di desertificazione.

In materia di ricerca agronomica lo SPAAR (Programma speciale per la ricerca agronomica africana) e il GCRAI (Gruppo consultativo per la ricerca agricola internazionale) interferiscono sempre di più. Il confronto tra le strategie della Banca Mondiale e del Ministero della Cooperazione e dello Sviluppo mette in risalto divergenze che dovranno essere chiarificate per un vero coordinamento dei donatori.

In materia di ricerca medica, l'articolazione con i grandi programmi internazionali (Tropical Diseases Research), gli scambi e la concorrenza tra équipes europee e nord-americane, danno a questo settore una dinamica multilaterale dominante.

Inoltre, la creazione dell'UREF (Università delle Reti d'Espressione Francese) dovrebbe poter animare l'azione delle università africane francofone in particolare.

### c) *La creazione di uno spazio scientifico africano*

Trent'anni dopo le indipendenze, mentre quasi tutti gli stati africani possiedono un sistema d'insegnamento superiore, gli istituti di ricerca emergono in modo differenziato. La ricerca scientifica rimane la più delle volte nelle mani dei ricercatori espatriati.

La cooperazione francese ha quindi due scopi:

- a breve scadenza, aiutare tutte le équipes scientifiche dei paesi del Sud che dimostrano una capacità a produrre un progetto di ricerca nei settori che permettono l'appropriazione da parte degli africani delle tecnologie necessarie allo sviluppo (agronomia, gestione delle risorse naturali, medicina, telerilevamento, etc.) o delle conoscenze necessarie all'identità e all'autonomia del continente (scienze sociali, economiche, demografiche);

- a media e lunga scadenza, aiutare la comunità scientifica a strutturarsi a livello continentale. Sarà quindi necessario lanciare alcuni grandi programmi federatori, transafricani che permettano di riunire le conoscenze, di paragonare gli approcci, di costituire delle organizzazioni regionali di équipes collegiali che associno Nord e Sud.

Per esempio, in Africa dell'ovest del Sahel, la concentrazione delle attività a partire da un centro come AGRHYMET a Niamey (climatologia e applicazione del telerilevamento all'agronomia) o come il CER-POD a Bamako, che corrisponde al CEPED in Fran-

cia (demografia) dimostra l'interesse e l'efficacia della costituzione in loco di équipes Nord e Sud.

La creazione dell'«osservatorio del Sahara e del Sahel» punta anche a coordinare l'azione di tutti gli interventi scientifici istituzionali coinvolti dal problema della desertificazione. In seguito dovranno essere avviati i programmi federatori.

Infine il progetto di una fondazione a dimensione della CEE permetterebbe di sostenere l'attività di ricercatori africani particolarmente validi.

L'azione francese in favore di una cooperazione concertata a livello nazionale viene rinforzata dalla creazione nell'89 di un «comitato di coordinazione per la ricerca e lo sviluppo», che ha avviato la sua missione nel marzo del '90.

### 3. *Il Ministero degli Affari Esteri*

Quando si tratta di paesi in via di sviluppo «fuori campo», cioè America Latina, Maghreb, Medio Oriente, Asia del Sud-Est, Cina, è il Ministero degli Affari Esteri che gestisce i fondi destinati alla cooperazione educativa, scientifica, culturale e tecnica con questi paesi.

Quindi, alcune azioni di cooperazione interuniversitarie sono svolte dal Ministero degli Affari Esteri su alcuni capitoli di bilancio.

La Direzione della Cooperazione Scientifica, Tecnica ed Educativa (DCSTE) del Ministero degli Affari Esteri permette l'incontro di attori pubblici e privati coinvolti nella cooperazione per riunirli attorno a delle «operazioni integrate» che riguardano delle applicazioni tecnologiche precise e che danno luogo a dei progetti concreti di cui si incaricano poi le aziende francesi.

I settori d'intervento sono molteplici: agricoltura, sanità, amministrazione pubblica, costruzione, urbanistica, assetto territoriale, scienze umane e sociali.

La DCSTE dispone di una rete di 22 centri di ricerca archeologici, creati all'origine per sviluppare le ricerche archeologiche che sono, per la maggior parte, diventate pluridisciplinari.

Con i nuovi paesi industrializzati (India, Brasile, Indonesia, Cina, etc.) che sviluppano alcuni settori di alta tecnologia e si dotano di una capacità di ricerca fondamentale, la cooperazione è orientata verso la formazione, i trasferimenti di tecnologia, la creazione di laboratori in modo che la Francia diventi un *partner* privilegiato.

Ecco alcuni esempi:

L'istituto franco-singaporese di elettrotecnologia forma dei tecnici superiori nei campi dell'elettrotec-

nologia, dell'automatizzazione, e dell'elettronica. La Francia ha fornito il materiale scientifico, partecipa alla formazione dei futuri insegnanti e mette a disposizione del centro un direttore e 11 ricercatori francesi.

In India è stato creato il centro franco-indiano per la ricerca applicata (CEFIFRA) che permette di avviare nuove cooperazioni che riuniscano dei laboratori e delle industrie dei due paesi.

Con alcuni paesi d'America Latina dotati di capacità di ricerca come il Brasile, l'Argentina e il Messico, una collaborazione scientifica di alto livello è stata organizzata malgrado l'incertezza della situazione politica interna di quei paesi.

A questo proposito, la cooperazione interuniversitaria con il Brasile è esemplare. L'accordo CAPES/COFECUB, che ha festeggiato i suoi dieci anni di esistenza nell'89, verte su 66 progetti di cooperazione interuniversitaria finanziati dalla Francia e dal Brasile.

Questi progetti riguardano la formazione in Francia di ricercatori brasiliani. Prevedono delle ricerche in comune e lo scambio di insegnanti-ricercatori tra le università dei due paesi.

I progetti sono selezionati, e vengono valutati durante la loro realizzazione da un comitato misto interuniversitario composto da universitari francesi e brasiliani; ogni parte è responsabile della scelta da proporre al *partner* il quale, dopo la selezione effettuata dal comitato interuniversitario nazionale, può presentare le sue proposte all'altra parte e viceversa. Alla fine verranno selezionati i progetti che interesseranno ambedue i paesi.

Trattandosi di una zona tradizionale di cooperazione della Francia, la cooperazione francese in Maghreb è una cooperazione a progetti pluriennali nei quali vengono integrati formazione, ricerca e operazioni di produzioni agricoli o industriali. Questi progetti devono progressivamente sostituire l'invio massiccio di quadri francesi. Inoltre ci sforziamo di formare delle élite nei cicli superiori delle università francesi.

La cooperazione interuniversitaria con il Marocco, l'Algeria e la Tunisia è organizzata nello stesso modo del Brasile. Dei comitati scientifici misti interuniversitari selezionano i progetti di cooperazione proposti dalle università francesi dopo la pubblicazione di bandi.

La valutazione regolare dei progetti in corso permette un certo smaltimento e un rinnovo dei progetti senza che il loro numero aumenti eccessivamente (pressappoco 60 progetti per la Tunisia e il Marocco e un centinaio per l'Algeria).

La cooperazione universitaria si orienta ormai verso il seguente schema:

Definizione di orientamenti settoriali prioritari → bando tematico annuale presso università francesi

Valutazione Selezione dei nuovi progetti di cooperazione dai comitati scientifici misti interuniversitari → accettazione dalle parti dei progetti di cooperazione che saranno finanziati durante l'anno

Valutazione dei progetti in corso di esecuzione dal comitato scientifico per decidere se dovranno essere portati avanti

Questo schema presenta molti vantaggi dando alla cooperazione la dimensione scientifica di cui ha bisogno, oltre a criteri obiettivi di decisione. Tuttavia questo dispositivo sofisticato è attuabile solo con le zone con le quali la Francia ha una cooperazione interuniversitaria cospicua.

La riflessione attuale sulla politica di accordi interuniversitari con i paesi «del campo» potrebbe portare all'adozione di una simile coordinazione non più bilaterale ma a vocazione regionale che permetta alla parte francese di concentrare meglio i finanziamenti sui progetti attivi e utili allo sviluppo, mentre attualmente i finanziamenti sono ancora troppo spezzettati su accordi di cooperazione molto numerosi.

#### 4. Il Ministero della Ricerca e della Tecnologia e gli organismi pubblici di ricerca

Bisogna infine aggiungere che la cooperazione scientifica con i paesi in via di sviluppo non si limita in Francia alle università. Numerosi organismi pubblici di ricerca, specializzati, sotto tutela comune del Ministero della Pubblica Istruzione, del Ministero della Cooperazione e dello Sviluppo, del Ministero degli Affari Esteri e di altri ministeri, intervengono in campi specifici della cooperazione sul loro budget. Citiamo in proposito:

- l'ORSTOM: Institut français de recherche agronomique pour le développement en coopération;
- il CIRAD: Centre de coopération internationale en recherche agronomique pour le développement;
- il CEMAGREF: Centre national du machinisme agricole, du génie rural, des eaux et forêts;
- INED: Institut national d'études démographiques;

- IFREMER: Institut français de recherche pour l'exploitation de la mer;
- INSERM: Institut national de la santé et de la recherche médicale;
- INRA: Institut national de la recherche agronomique;
- CNRS: Centre national de la recherche scientifique;
- CEA: Commissariat à l'énergie atomique;
- AFME: Agence française pour la maîtrise de l'énergie;
- INRETS: Institut national de recherche sur les transports et leur sécurité.

Il Ministero della Ricerca e della Tecnologia dispone di uno strumento di bilancio privilegiato, il budget civile di ricerca e di sviluppo tecnologico (BCRD) che raggruppa l'insieme dei fondi di ricerca gestiti dalle diverse amministrazioni (45 miliardi di franchi nell'89) e che gli permette di contribuire insieme ai ministeri coinvolti (Affari Esteri, Cooperazione e Sviluppo) all'elaborazione e all'orientamento della politica di cooperazione scientifica internazionale e multilaterale.

Lo sforzo di ricerca al servizio dello sviluppo colloca la Francia al secondo posto mondiale con oltre 5.000 ricercatori e un budget che supera i 2,2 miliardi di franchi.

## LE NUOVE PRIORITÀ DELLA POLITICA DI COOPERAZIONE IN MATERIA DI RICERCA

Alcune nuove priorità che corrispondono di più ai bisogni sono state definite in modo interministeriale. Tra queste possiamo citare:

- la valorizzazione delle risorse naturali;
- le biotecnologie applicate alla ricerca agraria;
- un approccio globale, medico e sociale dei problemi di sanità;
- trasferimenti di tecnologia «puliti» tutelando l'ambiente e l'equilibrio fisico del pianeta;
- il miglioramento della capacità scientifica dei paesi *partner*;
- la diffusione di un'informazione scientifica, tecnica e industriale idonea;
- la valorizzazione economica dei risultati della ricerca;
- l'integrazione sociale dei risultati della ricerca.

Un comitato nazionale di coordinamento per la ricerca al servizio dello sviluppo è stato recentemente istituito presso i Ministeri degli Affari Esteri, della Cooperazione e dello Sviluppo, dei dipartimenti e territori d'oltremare e della ricerca.

Questo comitato è incaricato di studiare e di proporre delle misure per migliorare il coordinamento e l'efficacia di tutte le azioni della politica francese a favore dello sviluppo e della politica scientifica e tecnica con i paesi in via di sviluppo.

Questo comitato dovrebbe favorire una sinergia tra la molteplicità degli interventi istituzionali francesi, i ministeri e gli organismi pubblici di ricerca.

A questo fine, gli organismi di cui questa ricerca costituisce la vocazione primaria, l'ORSTOM e il CIRAD, dovranno sensibilizzare e mobilitare l'insieme degli organismi di ricerca.

## LE ALTRE FORME DI AZIONE DELLE UNIVERSITÀ

### 1. *Le azioni di cooperazione che intervengono nel quadro della politica contrattuale delle università*

Gli organismi di insegnamento superiore possono ormai firmare dei contratti con lo Stato e le collettività locali (regioni, comuni) per portare avanti le relazioni internazionali.

Questi contratti Stato/Regioni/Università devono avere come finalità essenziale, per ciò che riguarda i paesi in via di sviluppo, l'apporto della nostra cultura scientifica e della nostra capacità tecnologica, nella prospettiva di uno sviluppo economico e culturale.

I progetti verteranno principalmente, con l'accordo dei paesi in cui si sviluppa la nostra cooperazione, sulla preparazione dei formatori, sull'aiuto allo sviluppo economico, scientifico, soprattutto tecnologico, essendo la diffusione della lingua francese la base di questa cooperazione.

Nello stesso spirito, deve essere perseguito e addirittura amplificato, il rinsaldarsi dei rapporti con il tessuto economico regionale francese, e la diversificazione delle risorse che questo comporta per le università.

### 2. *L'accoglienza degli studenti dei paesi del terzo mondo*

La cooperazione universitaria con i paesi del terzo mondo si risolve in Francia, soprattutto, attraverso l'accoglienza di numerosi studenti stranieri che si formano negli organismi pubblici francesi.

È di 130.000 l'effettivo degli studenti di nazionalità straniera in Francia, cioè il 12% della popolazione universitaria francese. Su questo effettivo, 98.506 (cioè 79%) provengono dai paesi in via di sviluppo e si dividono come segue:

29.358 studenti (23,5%) originari dell'Africa Nera

41.923 studenti (33,5%) originari del Maghreb (Algeria, Marocco, Tunisia)

20.830 studenti (16,7%) originari dell'Asia e del Medio Oriente

6.395 studenti (5,1%) originari dell'America Latina.

Per disciplina, Lettere concentrano 33,9% degli stranieri; 21,3% sono iscritti a Scienze Economiche e a Legge, 23% a Scienze, e 17% a Medicina, Farmacia e Odontoiatria. Queste cifre traducono uno squilibrio in favore delle scienze sociali e umane, i cui diplomi trovano pochi sbocchi al ritorno nei paesi di origine, al di fuori della funzione pubblica, giudicata ovunque pletorica dal FMI e dalla Banca Mondiale.

La suddivisione per cicli mostra che il 37% degli studenti stranieri frequenta il III ciclo contro il 12,5% degli studenti francesi. Il numero degli stranieri in III ciclo aumenta regolarmente ogni anno; era del 25% dieci anni fa.

Questo aumento corrisponde agli orientamenti considerati dal Governo francese: la formazione in I e II ciclo dovrebbe essere portata a termine soprattutto in seno alle strutture universitarie dei paesi in via di sviluppo, quando esse esistano, sulle quali è stato investito uno sforzo finanziario importante da parte della Francia a partire dagli anni '60, soprattutto per mezzo di una forte assistenza tecnica di sostituzione e attraverso l'invio regolare e massiccio di missioni di insegnanti ricercatori.

Per disciplina, gli stranieri arrivano in III ciclo principalmente per specializzarsi in Medicina (il 72% degli stranieri vengono a fare i loro studi di medicina in Francia), in Odontoiatria (58%) e in Scienze (46%).

Questo profilo corrisponde ugualmente alla vocazione di formazione alla ricerca e di formazione di formatori che la Francia spera dare all'accoglienza degli studenti del Terzo Mondo. Al contrario, gli studenti sono troppo numerosi in Lettere e scienze umane nel I e II ciclo in relazione ai bisogni dei paesi di origine.

Gli studenti dei paesi in via di sviluppo sono soprattutto borsisti o del Governo francese (15.000 borse l'anno) o del Governo del loro paese di origine. Tuttavia, gli aiuti del paese di origine sono spesso insufficienti e versati irregolarmente, il che porta il Governo francese a sostenere parzialmente, di fatto, questi studenti, qualora incontrino gravi difficoltà finanziarie.

Sapendo che il costo di formazione annuale medio di uno studente all'università, calcolato a partire dalle spese di personale e dalle spese di funzionamento (escludendo spese di investimento) è di 15.950 FF, la formazione degli studenti dei paesi in via di svi-

luppo costa ogni anno circa 1,5 miliardi di franchi al bilancio dello Stato.

## LA COOPERAZIONE TECNICA (CULTURALE E SCIENTIFICA)

La cooperazione tecnica francese è offerta esclusivamente sotto forma di doni (14,4 miliardi di franchi nel 1988). Essa rappresenta tradizionalmente una parte importante della cooperazione bilaterale, il cui peso è sceso nel corso degli ultimi anni (59,66% dell'aiuto bilaterale nel 1979 contro 43,2% dell'aiuto bilaterale nel 1988) a beneficio degli aumenti degli aiuti per l'investimento e di sostegno economico e finanziario.

### 1. *Le due componenti principali della cooperazione tecnica sono:*

- la formazione delle risorse umane
- la specializzazione tecnica.

L'evoluzione attuale tende a sviluppare le formazioni nei paesi e ad associare le competenze locali, soprattutto degli uffici studi all'esperienza portata dagli specialisti francesi, cosa che si traduce con una diminuzione dei costi, e spiega una parte dell'evoluzione del bilancio constatata.

In seno alla cooperazione tecnica, il posto dell'assistenza tecnica è preponderante: i salari del personale, che rappresenta un effettivo di 7.882 persone nel 1989, assorbono più dei 2/3 dei fondi, essendo il resto consacrato alle borse accordate agli studenti, alle missioni, al sostegno di azioni di cooperazione scientifica, etc.

Questa politica ha avuto una flessione sensibile questi ultimi anni, e proseguirà, attraverso una cooperazione di progetto il cui obiettivo è di riequilibrare gli effettivi di tecnici (2.426 nel 1989) a scapito degli effettivi di insegnanti (5.456 nel 1989).

La realizzazione dei progetti di cooperazione tecnica è condizionata da:

a) L'offerta di sovvenzioni, doni, o di disponibilità di mezzi materiali:

- del Ministero degli Affari Esteri e più particolarmente della Direzione della Cooperazione, Scientifica, Tecnica ed Educativa (DCSTE) per la zona dei paesi in via di sviluppo fuori campo (Asia, Oceania, Maghreb, America Latina);

- del Ministero della Cooperazione e dello Sviluppo per la zona detta del «campo», dove è concentrata la cooperazione francese (Africa al sud del Sahara, Caraibi, Oceano Indiano). I fondi destinati al-

la realizzazione dei progetti nei paesi legati alla Francia da accordi di cooperazione (33 stati) sono iscritti, durante il voto annuale della legge finanziaria, al Fondo di Aiuto e di Cooperazione, la cui gestione è affidata alla Cassa Centrale di Cooperazione Economica (CCCE).

I progetti FAC sono sottoposti per la decisione finale al Comitato Direttivo del FAC, che si compone di rappresentanti dei diversi ministeri tecnici e finanziari coinvolti nella cooperazione tecnica, di personalità esterne e di rappresentanti delle assemblee parlamentari.

b) L'invio di personale in cooperazione, cioè:

- la messa a disposizione, dalle diverse amministrazioni, di personale amministrativo, tecnico e scientifico presso il Ministero degli Affari Esteri per i paesi «fuori campo», e presso il Ministero della Cooperazione e dello Sviluppo per i paesi del «campo»;
- la chiamata di agenti a contratto da parte di questi due ministeri, nelle specialità non rappresentate dai diversi settori della funzione pubblica, sotto forma di contratto a carattere nazionale o di contratto locale.

Il personale messo a disposizione e gli agenti a contratto sono pagati sui bilanci dei due ministeri interessati alla cooperazione.

Nella maggior parte dei casi, il personale riceve una formazione di corta durata (da 3 a 5 settimane) prima della sua partenza all'estero; questa comporta piuttosto la presentazione delle condizioni effettive del lavoro del futuro cooperante che una formazione professionale la quale si suppone acquisita al momento dell'assunzione (per mezzo del concorso di ammissione nella funzione pubblica o per mezzo del diploma se si tratta di un agente a contratto).

Il cooperante beneficia, come ogni lavoratore, dei vantaggi offerti dalla legge del 1971 sulla formazione continua, che rimangono spesso teorici per un cooperante che si trova in un paese in via di sviluppo sprovvisto delle strutture di formazione adeguate.

Il principio è quello di una permanenza di 3 anni in un paese, rinnovabile una volta, e successivamente mobilità geografica.

c) Il decennio che sta terminando, per la cooperazione tecnica e scientifica, è stato quello del progetto. Ormai, per svilupparsi, i progetti devono iscriversi in programmi settoriali:

- per i paesi del «campo», i progetti insegnamento-formazione nel 1989 sono stati eleggibili al FAC per 197 MF, per tre tipi di possibilità:

- Il FAC inter-stati: programmi inter-stati
- riguarda il finanziamento, a livello regionale,

di organismi di formazione professionale molto competenti;

- politicamente questi organismi permettono di dotare le diverse organizzazioni regionali di strumenti specifici di formazione degli uomini, che implicano, soprattutto al livello del funzionamento, una partecipazione finanziaria degli stati membri;

- tecnicamente, essi sono indispensabili al successo delle azioni settoriali di sviluppo (infrastrutture, sanità, sviluppo rurale): è la ragione per la quale parecchi di questi beneficiano di contributi finanziari complementari della Cassa Centrale di Cooperazione Economica;

- diversi organismi infine hanno come obiettivo quello di formare uomini di nazionalità diverse alla gestione comune e adattata di una determinata tecnologia. È la ragione per cui si trova, a parecchie riprese, il Fondo Europeo di Sviluppo (FED) come sovvenzionatore associato a questo tipo di realizzazione.

- Il FAC di interesse generale: programmi di interesse generale

Sono gli strumenti di definizione, di condotta e di valutazione della politica di educazione e di formazione nell'Africa francofona.

Esempi:

- UREF, reti universitarie di espressione francese, propone un'alternativa flessibile e innovatrice alla crisi dell'università africana;

- CAMPUS, che finanzia progetti di eccellenza in materia di cooperazione universitaria e scientifica, persegue un'operazione di salvataggio della ricerca universitaria in questi paesi;

- l'accento messo recentemente sulla valutazione dei sistemi educativi contribuisce a non far affievolire lo sforzo sulla qualità dell'insegnamento malgrado l'importanza dei dati quantitativi;

- la difesa dei progetti di organismi dell'educazione nazionale francese per promuovere una *partnership* educativa nel quadro di scambi francofoni.

- I progetti FAC specifici: programmi settoriali
- propongono agli stati una soluzione ai problemi incontrati in materia educativa;

- essi riflettono ugualmente le priorità della nostra cooperazione e soprattutto:

\* un ritorno all'insegnamento primario (scuola elementare), con operazioni di forniture di urgenza vertenti principalmente sui manuali scolastici,

\* una particolare insistenza sulla formazione continua degli insegnanti, nel primario e nel secondario (scuola elementare, media e liceo),

\* una nuova vitalità dell'insegnamento scientifico, nel secondario generale, che riqualifichi la matu-

rità, e quindi mantenga il principio di scambio delle formazioni superiori fra l'Africa e il Nord francofono,

\* una ristrutturazione di pari passo delle amministrazioni dell'istruzione pubblica;

– nel settore dell'insegnamento tecnico e professionale, si pone l'accento sul riavvicinamento della formazione tecnologica del mondo dell'impresa e la creazione di centri di formazione professionale rispondenti direttamente a un bisogno settoriale dell'economia;

– nel settore universitario, mentre alcuni aiuti internazionali prevedono il fallimento, la Francia considera che le università restano un elemento fondamentale dell'identità culturale nazionale anche se la metà dell'élite nazionale si forma all'estero. Il nostro intervento non è certo facilitato.

Attualmente, cerchiamo, attraverso i nostri progetti, di collegare i corsi universitari alle attività economiche del paese. Per esempio, nel settore della gestione, si cerca di creare dei dipartimenti universitari, dei datori di servizi per le Piccole e Medie Imprese (PME). Nel settore agrario, in Niger, Benin e Camerun, cerchiamo di far sì che le formazioni universitarie si effettuino attraverso un contributo ai progetti di sviluppo rurali. Parecchi progetti sono consacrati a una migliore gestione del mantenimento delle attrezzature (CONGO), al miglioramento dei mezzi di documentazione. Ma, per realizzare delle economie in scala, si tende a una regionalizzazione delle conoscenze universitarie (Medicina, Agraria). Tali azioni sarebbero destinate al fallimento, se non disponessimo sul posto, nelle università stesse, di circa 500 insegnanti universitari francesi. Sono loro che possono dare ai progetti la loro possibilità di riuscita.

## IL LEGAME TRA COOPERAZIONE ECONOMICA E COOPERAZIONE UNIVERSITARIA

Lo sviluppo delle imprese assume un'importanza fondamentale per i paesi in via di sviluppo.

Per l'Africa, le difficoltà riscontrate dal settore produttivo sono numerose: assenza di finanziamenti appropriati alla misura dell'impresa ed alla sua attività mentre i *sistemi finanziari nazionali si sono man mano sregolati*, insufficienza d'investimenti, sbocchi limitati e più generalmente norme e politica poco favorevoli.

Le risposte del mondo universitario alle attese delle imprese variano molto da paese a paese, ma permangono insufficienti. In particolare, la formazione è troppo raramente associata ai dispositivi finanziari dei prestiti e aiuti alle imprese.

Tuttavia si possono segnalare alcune situazioni che

portano ad una complementarità tra impresa e università:

– la domanda di *creazione di una politica di formazione specializzata* espressa dal paese in via di sviluppo: in generale, questa domanda corrisponde ad un bisogno di mano d'opera qualificata delle imprese del paese che possono anche loro contribuire finanziariamente alla creazione della formazione professionale ambita: è stato il caso per il centro franco-singaporesi di elettrotecnologia ed è sempre più il caso nei paesi dell'Asia del sud-est che sollecitano il nostro appoggio logistico per l'approntamento di *curriculum* universitari professionalizzati che beneficiano di finanziamenti sia privati che pubblici (programma franco-malese per esempio);

– nel caso dei paesi dell'America Latina, la Francia cerca di valorizzare i risultati delle ricerche condotte in collaborazione nel quadro di accordi interuniversitari, tramite la firma di *brevetti industriali congiunti* — ma questo passo ha portato ancora pochi frutti;

– in Africa, la definizione di orientamenti settoriali per lo sviluppo dovrebbe far sì che la nostra cooperazione universitaria si concentri su progetti corrispondenti alle priorità nazionali del paese considerato — la formazione elargita e le ricerche realizzate saranno sempre più finalizzate. Inoltre, i settori professionalizzati dovrebbero organizzarsi attraverso formazioni che alternino periodi di *stage* e periodi di formazione teorica;

– infine, ci si aspetta una certa apertura dalla *cooperazione decentralizzata* che consenta una *partnership* a più livelli — Stati-Regioni-Imprese-Università.

In effetti, le università possono ormai stringere accordi regionali di *partnership* che vertono sulla complementarità tra le formazioni elargite dall'università, i bisogni di posti specializzati del tessuto industriale e gli orientamenti in materia di cooperazione definiti dalle autorità regionali.

L'implicazione di finanziamenti incrociati dovrebbe favorire l'unione tra la ricerca universitaria e le sue applicazioni economiche.

I finanziamenti pubblici possono incentivare la realizzazione di questi contratti privilegiando gli aiuti ai contratti vertenti su complementarità favorvoli ad alcuni bisogni identificati dei paesi in via di sviluppo.

## CONCLUSIONE

Attualmente, l'unico vero coordinamento di dimensione interministeriale in materia di cooperazione tecnica e scientifica si svolge durante la commissione mista bilaterale, in genere annuale, che riuni-

sce la Francia e ognuno dei paesi *partner* in via di sviluppo.

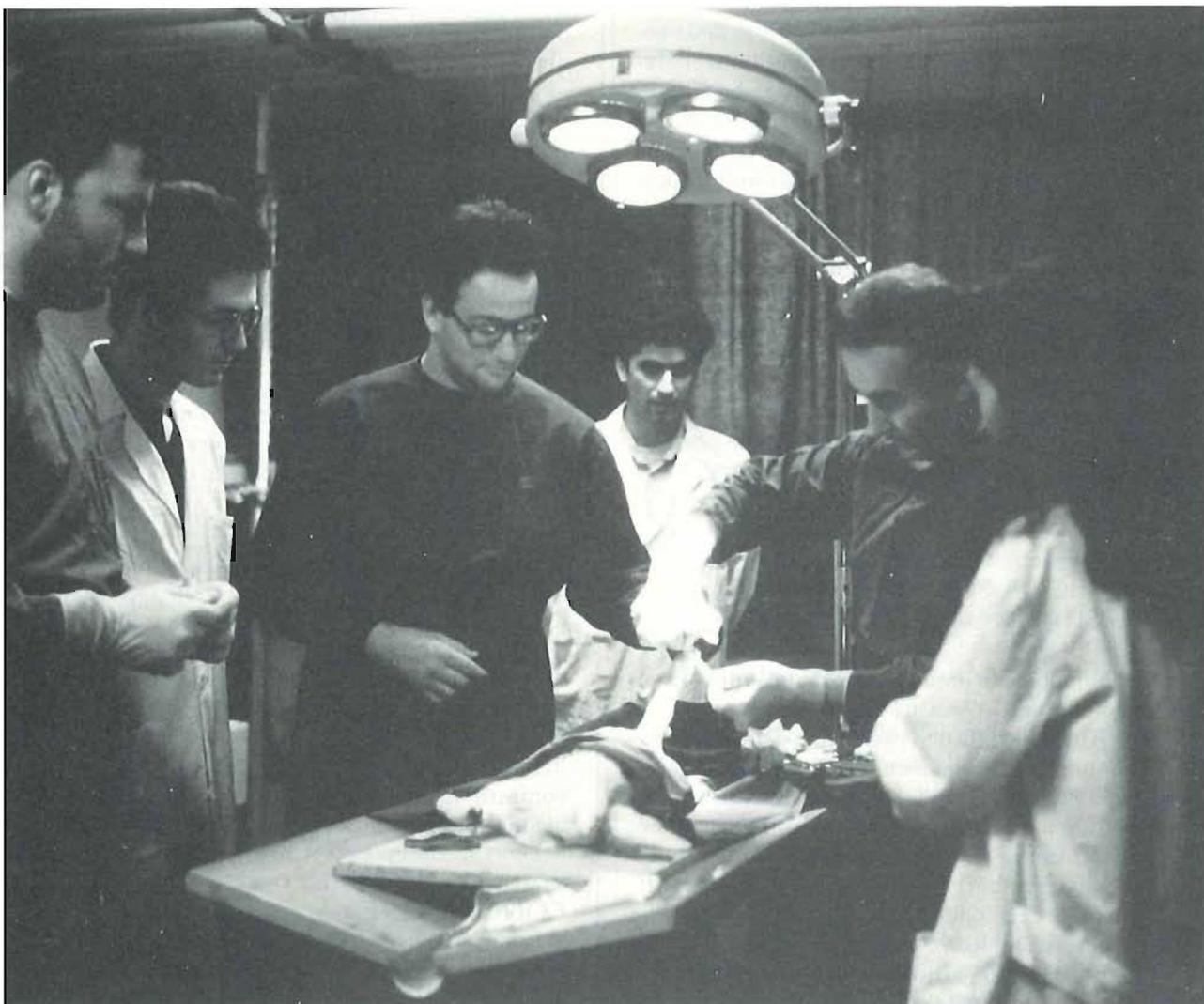
La commissione mista è preparata a livello amministrativo e politico dall'insieme dei dipartimenti ministeriali francesi che presentano un bilancio delle loro attività e propongono nuovi orientamenti e nuovi impegni per rispondere alle domande espresse dal paese *partner*: la sintesi di queste domande viene realizzata a livello locale presso missioni e ambasciate.

Tuttavia se questo momento istituzionale e politico di sintesi permette di identificare rapidamente i problemi maggiori della cooperazione in questione, non permette di risolverli altrimenti che con gli impegni limitati che generalmente risultano dalle negoziazioni.

Tutto il lavoro di coordinamento effettivo delle istituzioni, delle strutture, dei mezzi umani materiali e finanziari va realizzato a commissione mista compiuta.

Cosciente sia della ricchezza istituzionale e finanziaria proveniente dai nostri legami storici con numerosi paesi in via di sviluppo, sia della dispersione degli strumenti, degli organismi e delle priorità, sia dell'interferenza di numerose azioni non concertate, la cooperazione francese comincia oggi a riflettere, e a rivedere l'insieme del suo dispositivo troppo complesso di aiuto allo sviluppo.

Questo processo è in corso, la cosa è difficile e la situazione in degrado di numerosi paesi africani non contribuisce all'emergenza di soluzioni chiare. Quasi tutto rimane ancora da fare.



Una sala chirurgica della Facoltà di Medicina veterinaria dell'Università di Parma

# Come sensibilizzare gli studenti

La Francia offre un esempio di sensibilizzazione e preparazione degli studenti alle problematiche specifiche dei paesi in via di sviluppo.

1. Già dal liceo — i tre ultimi anni prima del *baccalauréat* (equivalente maturità) — i programmi scolastici integrano negli insegnamenti di storia e geografia ed educazione civica degli argomenti relativi ai paesi in via di sviluppo:

Classe di seconde (due anni prima del *baccalauréat*)

- Geografia
  - demografia e urbanizzazione nei PVS
  - i problemi ambientali
  - le risorse non rinnovabili
- Istruzione civica
  - la conquista e l'uso delle libertà
  - l'evoluzione verso il sistema rappresentativo e la democrazia
- Storia
  - gli imperi coloniali alla fine dell'800
  - presentazione a scelta di una civilizzazione.

Classe di première (un anno prima del *baccalauréat*)

- Storia
  - la prima guerra e il periodo tra le due guerre in Estremo Oriente (Cina) e le relazioni internazionali in questo periodo
- Istruzione civica
  - i diritti dell'uomo, i totalitarismi, il razzismo
- Geografia
  - la Francia nel mondo, i suoi scambi con l'estero.

Classe di terminale (l'anno del *baccalauréat*)

- Storia
  - l'emancipazione dei popoli dipendenti
  - l'emergenza di un terzo mondo
  - i conflitti localizzati
  - la Cina dal '45 ad oggi
- Geografia
  - la Cina
  - le ineguaglianze di sviluppo a partire da esempi presi in Africa, India e Brasile.

La sensibilizzazione degli allievi ai problemi dei paesi in via di sviluppo si fa anche nell'ambito degli scambi educativi (scambi tra istituti scolastici francesi e PVS) e della giornata Terzo Mondo durante la quale si svolgono delle manifestazioni e una tavola rotonda che riunisce le amministrazioni, i rappresentanti di associazioni e personalità esterne sui problemi dell'educazione allo sviluppo.

2. Nell'insegnamento universitario

a) Alcune «*maîtrises*» (laurea) sono articolate attorno alle questioni di sviluppo

– in scienze economiche e gestione

Sci università propongono delle lauree in relazione con i problemi dei PVS (Paris I, Paris VIII, Lille I, Paris X, Amiens, Le Havre).

– in lettere e scienze umane

Cinque università propongono delle «*licences*» (diploma intermedio, tre anni di studi dopo il *baccalauréat*) e delle lauree che riguardano l'assetto territoriale e l'assistenza ai PVS (Paris VII, Strasbourg I, II, III e Toulouse II).

– scienze esatte e naturali

1 «*licences*» (gestione dell'acqua) ad Avignone

2 lauree sulle questioni ambientali a Paris VII e Rouen.

b) 2 magisteri, Aix-Marseille I, Antilles-Guyane, sui problemi sociali dei paesi in via di sviluppo.

c) A livello del dottorato

28 DESS e 6 DEA che riguardano questioni attinenti all'economia, alla sociologia, alla demografia e alla storia dei PVS.

– Infine, dei laboratori collegati con delle università e degli istituti specializzati formano alla ricerca sui paesi in via di sviluppo:

• IEDES Institut d'études sur le développement économique et social

• CECOD Centre d'études comparatives sur le développement

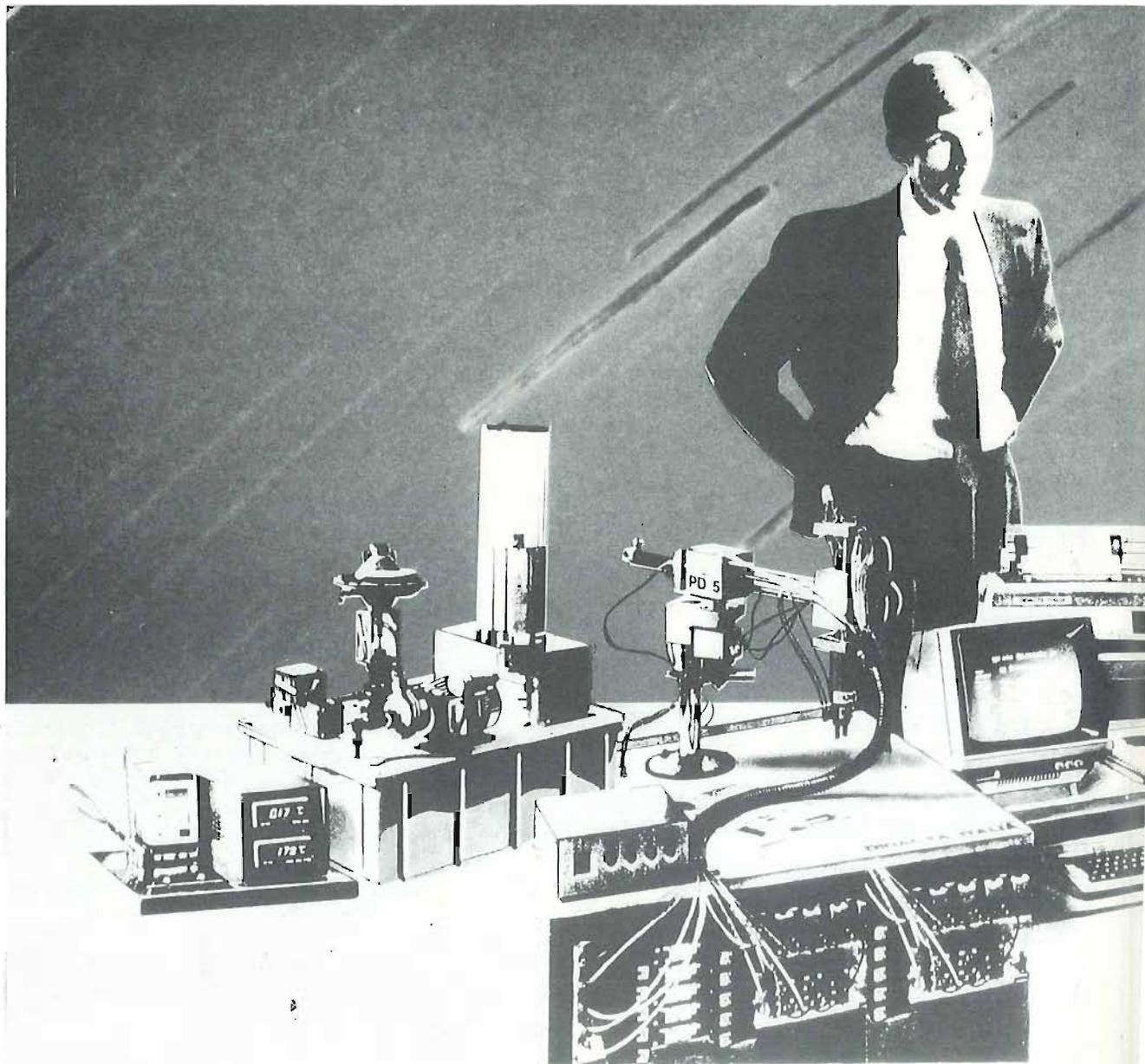
• CHEAM Centre des hautes études sur l'Afrique et l'Asie Modernes

• IAL Institut d'Amérique Latine

• MSH Maison des Sciences de l'Homme

• EHESS L'Ecole des hautes études en sciences sociales.

# 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

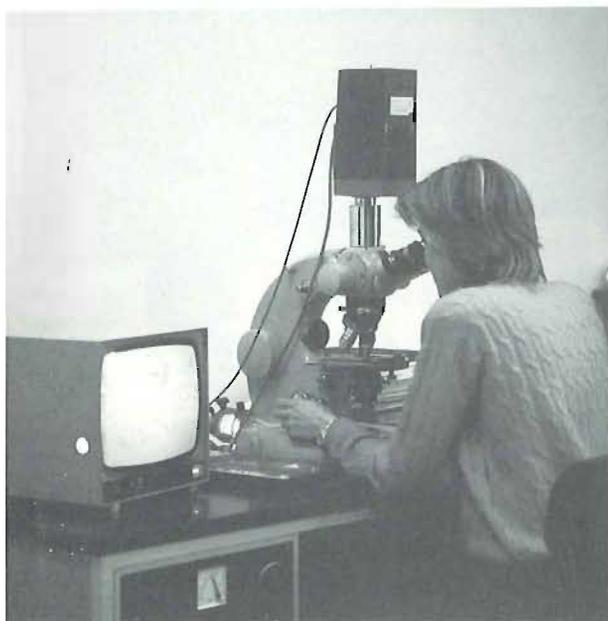
Strada del Cascinotto, 139/30

10156 - TORINO

Tel. (011) 273.1708 - 273.1823 - Tlx 221083 (DIDATO I) - Telefax (011) 2733088



# REGNO UNITO. L'«AIUTO» CAMBIA STILE.



Un laboratorio del plesso geologico

Nel 1964, quando in Gran Bretagna le competenze in materia di aiuti ai Paesi in via di sviluppo furono unificate sotto un unico organismo, ora chiamato Overseas Development Administration (ODA), gli ottimisti pensarono che, grazie a quegli aiuti, il divario tra i PVS ed i Paesi industrializzati sarebbe venuto meno nell'arco di una generazione. Ora, a venticinque anni di distanza, suddividiamo tristemente i PVS in due categorie: quelli per cui gli economisti nutrono ancora qualche speranza, alimentata dalla presenza di ricche risorse naturali o di un qualche potenziale industriale e quelli che, per quanto si può prevedere allo stato attuale delle cose, resteranno legati agli aiuti esteri.

*Dal colonialismo alla cooperazione, dall'aiuto generico a quello mirato. Ancora una volta, storia e politica voltano pagina ed emergono nuove parole d'ordine, come «progettizzazione» o nuovi interlocutori, come l'Est europeo.*

di Penny Aspden

Scienze Officer del British Council a Roma

Molte altre cose sono cambiate in questi venticinque anni: negli Anni Sessanta il processo di decolonizzazione era al suo culmine e gli aiuti inglesi miravano soprattutto a favorire lo sviluppo delle infrastrutture tecniche ed amministrative delle ex colonie. Le università parteciparono a questo processo strinsero legami ancor oggi esistenti con le istituzioni nate in quegli anni in Africa, in Asia e nella zona Caraibica. Per contro, nel 1987 l'ODA assisteva 120 Paesi, di cui solo meno della metà erano o erano stati possedimenti britannici. Di pari passo con questo aumento nel numero dei Paesi beneficiari di aiuti si sono andati sviluppando, conformemente ad una tendenza comune in tutto l'Occidente, gli aiuti inglesi a favore di organismi multilaterali. Essi formano attualmente circa il 40% del budget relativo agli aiuti.

Nell'ultimo quarto di secolo si è anche modificato lo «stile» degli aiuti, che prendono ora maggiormente in considerazione rispetto al passato la politica economica del Paese. Gli aiuti sono quindi diventati più «mirati», dato che risulta sempre più evidente che non è possibile affrontare contemporaneamente tutti i problemi che affliggono un Paese. C'è una accresciuta consapevolezza del fatto che uno dei principali ostacoli sulla via di uno sviluppo concreto è la mancanza di personale preparato. Si pone dunque una sempre maggiore attenzione alla formazione delle risorse umane, preferendo lavorare sulle risorse del Paese beneficiario piuttosto che colmare le lacune ricorrendo ad esperti del Paese donatore.

## LA COOPERAZIONE TECNICA BILATERALE

Veniamo ora a quella parte del programma di aiuti della Gran Bretagna che attiene più direttamente alle università.

La formulazione e la gestione della cooperazione tecnica bilaterale sono affidate all'ODA, che attualmente fa parte del Foreign and Commonwealth Office, ma che di tanto in tanto nel corso della sua esistenza è stato un ministero indipendente. L'attività dell'ODA, come quella di tutti gli altri enti donatori, è influenzata da considerazioni di carattere politico e commerciale, ma le persone che vi lavorano compiono in genere uno sforzo sincero per comprendere le esigenze dei Paesi beneficiari e per rispondervi al meglio. L'ODA, fiduciosa di quanto può conseguire, indirizza la maggior parte dei suoi aiuti ai Paesi più poveri del mondo.

In pratica ciò significa che una percentuale sempre maggiore dei suoi aiuti bilaterali (al momento più della metà) è rivolta all'Africa sub-sahariana. Nel tentativo di raggiungere i più poveri dei poveri, parte dei quali è al di fuori della portata dell'assistenza ufficiale, l'ODA ha iniziato a lavorare insieme ad organismi non-governativi e ad associazioni private per la realizzazione di programmi congiunti ed oggi questi programmi sono da considerarsi tra le componenti in crescita più rapida dei programmi di aiuto. Il quadro generale di aiuti bilaterali ad un Paese viene concordato tra l'ODA ed il governo del Paese beneficiario; i settori prioritari sono generalmente l'istruzione, le risorse naturali e lo sviluppo delle infrastrutture di base, quali le reti stradali, le telecomunicazioni e l'approvvigionamento idrico ed energetico.

## DAL PROGRAMMA AL PROGETTO

All'interno di questo quadro di insieme si definiscono in molteplici modi i progetti. Una caratteristica ben precisa della gestione degli aiuti dell'ODA negli ultimi dieci anni è stato il passaggio dagli aiuti ai programmi agli aiuti ai progetti, cioè dal destinare una somma di denaro ad una attività particolare, come ad esempio l'istruzione, al focalizzarsi su un progetto chiaramente definito e limitato nel tempo che contiene diversi tipi di attività. La «progettizzazione» ha a sua volta consentito la valutazione degli obiettivi di un progetto in termini monetari quantificabili e lo svolgimento del progetto stesso. La griglia attualmente usata nella definizione di un progetto include anche dei criteri di valutazione sotto forma di risultati quantificabili. Qual è l'interazione tra i progetti d'aiuto ora descritti e la rete di istituzioni di insegnamento e di ricerca della Gran Bretagna che forniscono buona parte delle risorse umane necessarie a realizzarli? Dal punto di vista di una qualsiasi facoltà inglese, l'ODA (o la Banca Mondiale o qualsiasi organizzazione legata alle Nazioni Unite o sostenuta da privati) è semplice-

mente uno *sponsor* come tanti altri. I servizi di consulenza e di formazione sono realizzati nell'ambito di regolari contratti e molte istituzioni accademiche hanno costituito delle società a cui bisogna rivolgersi per avvalersi dell'opera del loro personale. La Gran Bretagna è estremamente fortunata a disporre di un'ampia gamma di istituzioni, molte delle quali fondate durante il suo passato coloniale, che sono in grado di effettuare ricerche e docenza mirate specificamente alle problematiche del Terzo Mondo.

## CENTRI DI RICERCA E DIDATTICA PER LO SVILUPPO

Qualche breve esempio potrà dimostrare la vasta gamma delle risorse inglesi per lo sviluppo:

- in circa 15 università britanniche sono presenti dipartimenti di problematiche dello sviluppo. La Scuola di Problematiche dello Sviluppo dell'University of East Anglia, con sede a Norwich, per esempio, tiene dei corsi di laurea e di dottorato in Economia dello sviluppo, Sviluppo rurale, Pianificazione regionale e Sviluppo industriale. I 27 docenti del Dipartimento hanno costituito una società chiamata Overseas Development Group Limited, che fornisce servizi di consulenza a molti organismi attivi nel campo dello sviluppo e che si occupa della formazione di professionisti impegnati nel controllo e nella valutazione — effettuati anche tramite microcomputer — dei programmi di aiuto;

- sono noti in tutto il mondo i giardini botanici di Kew (Londra) e di Edimburgo. La loro vasta raccolta di piante, costituitasi negli ultimi 300 anni, è una risorsa essenziale ai fini dell'identificazione e dello studio delle piante esotiche;

- l'Agricultural and Food Research Council (uno dei cinque Consigli Nazionali di Ricerca della Gran Bretagna) ha di recente sottolineato il lavoro svolto dai suoi istituti di ricerca nel campo dello sviluppo. Esso include gli studi sugli erbicidi per le piante tropicali (finanziato dall'ODA in collaborazione con i centri di ricerca dell'Indonesia, della Nigeria e di altri Stati), le ricerche sui metodi di previsione del tipo di afidi e delle loro migrazioni e la progettazione di una mietitrice per frumento ed orzo montabile su trattore da destinarsi ai Paesi del Nord Africa e al Pakistan (finanziata prevalentemente dall'ODA). Questi studi vanno ad integrare il compito specifico dell'Agricultural and Food Research Council, che è quello di condurre ricerche inerenti l'agricoltura inglese;

- la Scuola di Architettura ed Urbanistica dell'University College di Londra offre dei normali corsi di laurea e di dottorato in queste due materie, ma

nel suo Centro di Pianificazione dello Sviluppo si tengono anche *master* e corsi brevi trimestrali in Urbanistica dello sviluppo, Progettazione e valutazione urbanistica, Traffico e trasporti urbani, Pianificazione dello sviluppo industriale, etc.;

– il Dipartimento di Ingegneria Civile dell'Università di Loughborough tiene, in aggiunta ai normali corsi in Ingegneria e Costruzioni civili, anche dei corsi in Gestione delle risorse idriche e delle acque reflue per i PVS, Approvvigionamento idrico e standard igienici, Potenziamento e gestione delle risorse idriche urbane, Analisi della qualità delle acque, etc. .

Questi corsi sono organizzati presso il Centro per la Risorse Idriche, l'Ingegneria e lo Sviluppo, che svolge specificamente attività di docenza, ricerca e consulenza per i PVS in materia di risorse idriche e che gestisce anche corsi di specializzazione e ricerche che includono studi sul campo in India, Nigeria, Sri Lanka e Zimbabwe. Questi corsi sono frequentati sia da ingegneri ed urbanisti provenienti dai PVS che dai professionisti inglesi che opereranno in seguito nei PVS.

#### L'IMPEGNO DELLE ISTITUZIONI ACCADEMICHE

Questi esempi servono a sottolineare due aspetti dell'impegno delle istituzioni accademiche inglesi a favore dei progetti di aiuto: innanzi tutto esiste in Inghilterra una immensa gamma di competenze diversificate, buona parte delle quali viene rafforzata da contatti regolari con i PVS e con le loro problematiche. In secondo luogo, esiste una percentuale relativamente alta di istituzioni che partecipa in qualche modo ai progetti di aiuto. È difficile trovare un Dipartimento universitario — eccezion fatta forse per quelli di Lettere — che non abbia alcun contatto con i PVS.

Questo secondo punto si collega ovviamente con la presenza in Gran Bretagna di numerosi studenti provenienti dai PVS. Nel 1988 circa 12.000 giovani (vale a dire il 20% degli studenti stranieri presenti nel Paese) studiavano in Gran Bretagna grazie agli aiuti forniti dall'ODA. Essi erano impegnati in diverse istituzioni e a diversi livelli — dalla ricerca universitaria alla formazione in azienda.

I programmi che li riguardano sono stati sviluppati individualmente per ciascun partecipante e consistono di regola in un corso regolare presso una università, volto a migliorare le competenze dei giovani in una data materia, a cui fa seguito spesso un breve corso di formazione di formatori dal contenuto didattico-gestionale che consente loro di trasferire le proprie conoscenze ai colleghi, una volta rientrati in pa-

tria. La fase finale del periodo formativo si svolge sul campo (in fabbrica, in un'azienda agricola o in impresa) e può essere effettuata sia in Gran Bretagna che in un altro Paese. Questa fase mira a dare ai giovani un'esperienza concreta di *problem-solving*. Esiste pertanto un ampio potenziale di coinvolgimento delle istituzioni inglesi: molti docenti e formatori sono lieti di ospitare gli studenti stranieri, fornendo loro programmi inediti o insoliti con grande impegno ed immaginazione. Le istituzioni accademiche, poi, sono solite contribuire ai programmi di aiuto nei seguenti modi:

- fornire personale che si reca all'estero per periodi di varia durata;
- offrire programmi di studio e di formazione;
- eseguire ricerche su problemi di importanza specifica per i PVS;
- fornire esperti in pianificazione, economia dello sviluppo, etc. capaci di guidare la gestione degli aiuti e di formare amministratori competenti al riguardo.

#### L'AIUTO È UNA PARTE DEL FUTURO DI TUTTI

Come sono mutate queste funzioni negli ultimi anni? Quali sono le tendenze per il futuro? Si è già menzionato il passaggio dall'invio di esperti inglesi nei PVS alla formazione *in loco*, così come è già stato citato l'aumento del numero dei Paesi assistiti (attualmente 120). Gli aiuti ai Paesi dell'Est europeo, per diffondere la conoscenza delle tecniche gestionali ed amministrative dell'Occidente sono gli ultimi nati in ordine di tempo e hanno causato una certa preoccupazione nei beneficiari tradizionali che scoprono che l'interesse verso di loro va scemando. Man mano che nuovi problemi si impongono all'attenzione mondiale — il problema ambientale, la questione femminile, la crescita delle società urbane, la formazione delle megalopoli — essi pure vengono assorbiti nei programmi di aiuto, che non potrebbero non prenderli in considerazione. Dal 1981, ad esempio, l'ODA ha dovuto includere i costi ed i benefici ambientali nella valutazione economica dei suoi progetti, così come si prende attualmente nota della percentuale di donne che frequenta i corsi di formazione.

Forse anche i meccanismi di aiuto stanno cambiando. C'è stata una crescita molto veloce (anche se i valori iniziali erano molto bassi) dei programmi sostenuti da associazioni di volontariato e di progetti congiunti con le ONG. Gli aiuti, adesso, puntano spesso ad aumentare gli investimenti privati nei PVS o a promuovere la «riforma economica» (cioè il maggiore uso delle forze di mercato e della concorrenza nella politica economica). All'altra estremità dello spettro cre-

scono rapidamente anche gli aiuti alle catastrofi e gli aiuti alimentari (da 1,8 milioni di sterline, pari a 3,7 miliardi di lire nel 1979 a 41 milioni di sterline, pari a 84 miliardi di lire nel 1989).

Alla base di questi cambiamenti nei soggetti coinvolti e nello stile degli aiuti, c'è un mutamento radicale di sensibilità che forse costituisce il fattore più positivo di tutti, ossia la consapevolezza crescente che tutti i Paesi del mondo sono interdipendenti e che gli

aiuti non sono qualcosa che i Paesi ricchi danno ai Paesi poveri, quanto piuttosto una parte del nostro futuro comune.

#### BIBLIOGRAFIA

Agricultural and Food Research Council, *Securing the Food Supply in Developing Countries* (Supplemento al Notiziario AFRC), luglio 1990.

Overseas Development Administration, *British Overseas Aid*, Rassegna 1989 e Rassegna 1990.



Il Centro grafico editoriale dell'Università di Parma

# Studi sullo sviluppo nelle università britanniche

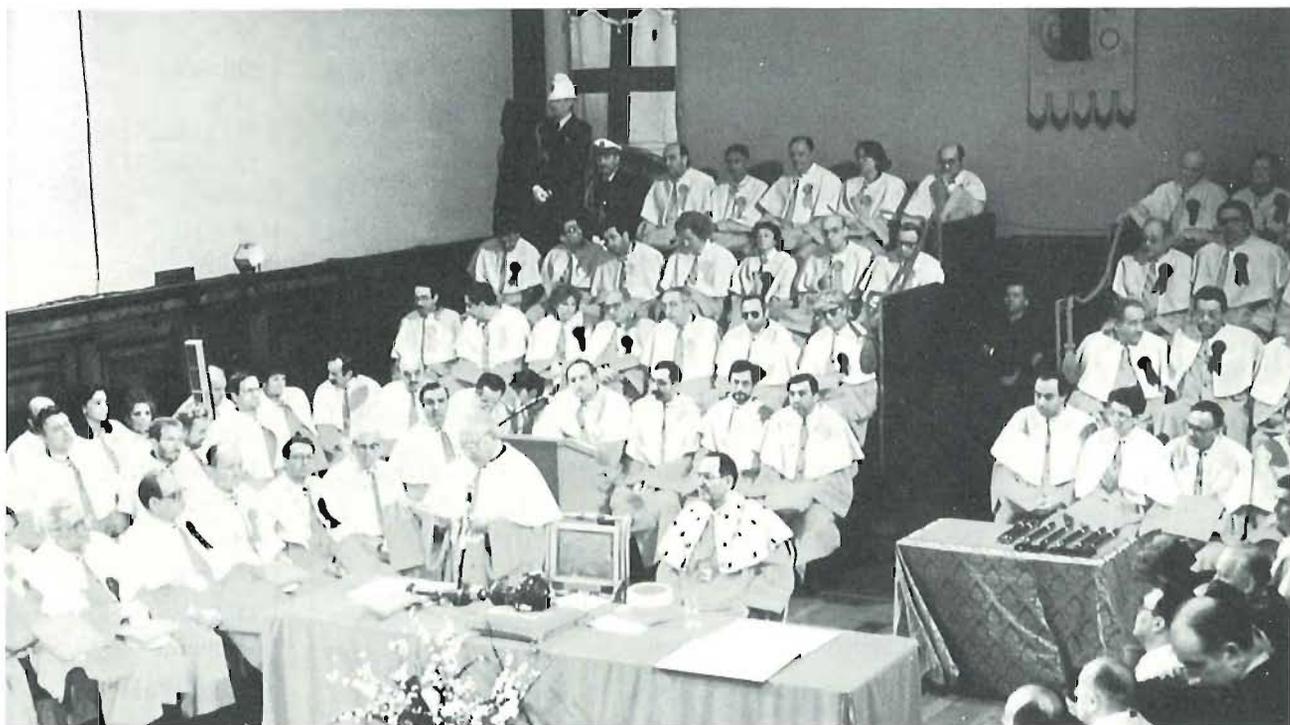
Questo elenco rappresenta l'offerta pressoché completa di corsi post-laurea su temi di sviluppo nelle università britanniche. Informazioni più dettagliate possono essere richieste allo «sportello delle informazioni universitarie» negli uffici di The British Council (Roma, Napoli, Milano e — dal 1991 — Bologna).

UNIVERSITÀ	CORSO	LIVELLO
Aberdeen	Rural and regional resources planning	MSc
Bath	Development studies	MSc/MPhil/PhD
Birmingham	Accounting and Finance	MSocSc/MPhil/P-hD
	Business administration	Diploma
	Development administration	Diploma/MSocSc
	Development finance	Diploma/MSocSc
Bradford	Development and Planning	MPhil/PhD
	Macro-economic policy and planning in Developing Countries	MSc
	National development and Project planning	MSc
Cambridge	Development studies	Diploma
	Economics and Politics of Development	MPhil
	Economics of Developing Countries	MPhil
Cranfield (Silsoe)	Manufacturing for agricultural and industrial development	MSc
Dundee	Development planning and the environment	MSc
	Agricultural research and development	MSc
	Agricultural economics	MSc
East Anglia	Agricultural development economics	Diploma
	Development economics	Diploma
	Development studies	Diploma/MA
	Industrial Development	MA
	Resource assessment for development planning	MSc
	Rural development	MA
Edimburgh	Seed technology	Diploma/MSc
Essex	Development economics	Diploma
	Economics	MPhil/PhD
	Sociology of development	Diploma/MA
Glasgow	Development policy	Diploma
	Economic development	MPhil
Hull	Developing area studies	MA
	Sociology of developing societies	MA
Keele	Development economics	Diploma
	Economics and management science	MA/PhD
	Economic development planning	MSc
Kent	Development economics	MA

UNIVERSITÀ	CORSO	LIVELLO
Leeds	Development studies Health planning and administration Political sociology of development Public health	MA Diploma MA MPh
Leeds (Poly)	Administration studies	Diploma
Leicester	Economic development	MA
London (Inst. Ed)	Comparative education and Education in developing countries Education in developing countries Sociology of education and education in developing countries	MEd MA MEd
London (KCL)	Food resources related to community development	Diploma
London (LSE)	Social planning in developing countries	MSc
London (LSH TH)	Community health in developing countries	MSc
London (SOAS)	Social anthropology for development	MA
London (UCL)	Building design for developing countries Development studies Urban development planning Urban planning practice for developing countries	MSc MPhil/PhD MSc Diploma
London (Wge)	Agricultural development Agricultural economics	Diploma MPhil/PhD
Loughborough	Water and environmental management for developing countries Water and waste engineering for developing countries	MSc MSc
Manchester	Development administration Development administration and management Development economics Development studies Human resources development Rural development Management and implementation of development projects	Diploma MA Diploma/MA Diploma/MA MSc MA MSc
Manchester (UMIST)	Management and implementation of development projects	MSc/Dip tech
Newcastle	Architecture Social and economic aspects of information and communication technologies	Diploma/MPhil MPhil/PhD
Nottingham	Environmental planning for development countries Planning studies	Diploma/MA MPhil/PhD
Oxford	Development economics Economic development	MSc Diploma
Reading	Agricultural extension Rural extension and women	Diploma/MSc Diploma
St. Andrews	Economics	MPhil/PhD
Salford	Economic development Transport and development	Diploma/MSc Adv. certificate

UNIVERSITÀ	CORSO	LIVELLO
South Bank Poly	Hospital and health service administration	Diploma
Strathclyde	Economics	MPhil/PhD
	Marketing for industrialising countries	Diploma/MCom
Surrey	Economics	MSc
	Economics of Energy and development	Diploma
Sussex	Agrarian Studies	MA/MPhil/PhD
	Development Studies	MPhil/PhD
	Rural development	MA
	Technology and development	MPhil
Wales (Abertstwyth)	Comparative development studies	Diploma
	Economics and economic history	MPhil/PhD
Wales (Cardiff)	Urban planning in developing countries	MSc
Wales (Swansea)	Development policy and planning	Diploma
	Development studies	MPhil/PhD
	Food policy and commodity trade	MSc (Econ)
	Genetics and its application	Diploma/MSc
	Regional development planning	MSc (Econ)
	Social policy and administration	Diploma
Warwick	Law in development	LLM
	Public administration and policy analysis	Diploma
York	Administrative science and development problems	MSc

(a cura di Penny Aspden e Giovanni Finocchietti)



Un momento della cerimonia di inaugurazione dell'a.a. 1989/90 e di conferimento della laurea *ad honorem* in Giurisprudenza al Cardinale Agostino Casaroli (Università di Parma)



# GERMANIA. PRIORITA' all' ISTRUZIONE



La sede didattica della Facoltà di Ingegneria, nell'Area delle Scienze di via Langhirano

La Repubblica Federale Tedesca\* considera quello dell'istruzione nei Paesi in via di sviluppo un settore assolutamente prioritario, tanto da destinarvi circa un quinto dei fondi stanziati a favore dei PVS. Le università tedesche hanno concluso circa 1.400 accordi con università di altri Stati, 350 dei quali con i paesi economicamente più svantaggiati, per una percentuale pari al 24%.

\* Questo articolo si riferisce alla situazione esistente nella ex-Repubblica Federale subito prima dell'unificazione tra le due Germanie (avvenuta all'inizio di ottobre).

Circa un quarto del totale della cooperazione interuniversitaria tedesca riguarda dunque i PVS (in Germania sono considerati tali anche alcuni paesi dell'Europa meridionale, Israele, Taiwan e alcuni paesi OPEC in Medio Oriente); l'area di massima concentrazione è rappresentata dall'Asia, che assorbe il 35% della cooperazione; subito dopo c'è l'America Latina, con il 27%, e le altre aree; infine, l'Africa subsahariana, che riceve solo il 7% della cooperazione.

In quest'area si registra una notevole «polverizzazione» della cooperazione, mentre in altre aree esistono paesi-*leader*, quali la Repubblica Popolare di Cina (che da sola assorbe i 2/3 della cooperazione in Asia), la Jugoslavia, Israele e il Brasile.

## ACCORDI DI COOPERAZIONE TRA ISTITUTI DI ISTRUZIONE SUPERIORE TEDESCHI ED ESTERI

	Totale	%	di cui:	
			Università	Fachhochschulen e altri
Europa	718	52.9	536	182
Africa sub-Sahara	25	1.8	24	1
Mediterraneo e Medio Oriente	49	3.5	45	4
America settentrionale	309	22.9	280	29
America centrale e meridionale	95	7.0	93	2
Asia	158	11.7	137	21
Oceania	3	0.2	3	—
<b>Totale</b>	<b>1357</b>	<b>100.0</b>	<b>1118</b>	<b>239</b>

Fonte: Westdeutsche Rektorenkonferenz, 1987

Secondo la Conferenza tedesca dei Rettori, gli accordi di cooperazione con università di PVS potrebbero essere ben più consistenti se non esistessero ostacoli amministrativi di notevole complessità. La generosa offerta tedesca di aiuti non trova quindi una pronta rispondenza dei PVS.

Se le università sono scoraggiate dalla burocrazia, gli studenti si trovano di fronte sia l'ostacolo della lingua — a loro spesso sconosciuta — che il problema del riconoscimento in Germania del proprio titolo di studi secondari e della laurea tedesca nel paese d'origine. Un ulteriore deterrente è costituito dalla durata degli studi in Germania, che in media supera i 7 anni.

Nonostante gli atenei tedeschi tengano le porte spalancate alle matricole straniere, la percentuale di studenti extraeuropei non è mutata di molto negli ultimi 15 anni, mantenendosi intorno al 5,5% della popolazione studentesca totale, vale a dire intorno alle 50.000 unità.

Per agevolare l'afflusso dai PVS, le università federali hanno varato una serie di corsi di specializzazione — più che di diploma — tenuti in lingua tedesca. La loro durata oscilla da due mesi a due anni ed il loro orientamento è fortemente professionalizzante. Attualmente tali corsi sono frequentati da un migliaio di studenti, interessati a migliorare la propria qualificazione in settori vitali per lo sviluppo delle economie depresse, quali la medicina, l'agricoltura, l'ingegneria e le scienze naturali applicate. Molti di questi corsi sono stati progettati espressamente nell'ambito

dell'aiuto allo sviluppo, mentre altri sono normali corsi di specializzazione destinati ai laureati tedeschi, che possono comunque risultare utili anche per chi andrà ad operare in una realtà estremamente diversa.

Una iniziativa didattica particolarmente interessante è rappresentata da una serie di conferenze di *follow-up* che riuniscono gli ex-partecipanti al corso una volta rientrati nei paesi di provenienza, per effettuare una verifica dei concetti acquisiti.

Il programma di più vasta portata in corso di realizzazione è SPRING (*Spatial Planning for Regions in Growing Economies* - Pianificazione territoriale per le regioni in via di sviluppo), varato nel 1984 con l'obiettivo di garantire agli studenti extraeuropei elevati *standard* formativi per creare esperti qualificati nello sviluppo regionale delle zone più svantaggiate del globo; tali specialisti devono essere in grado di fornire risposte a breve termine per i problemi più urgenti, che siano però compatibili con lo sviluppo economico del territorio in un arco di tempo più ampio.

SPRING ha durata biennale: nel primo anno le lezioni si tengono in aula, presso l'Università di Dortmund (i corsi sono comunque in lingua inglese), mentre nel secondo anno gli studenti si spostano in Ghana, presso l'Università di Scienza e Tecnologia di Kumasi, dove viene dato ampio spazio alla sperimentazione sul campo. Il programma ha avuto un tale successo che nel 1989 è stato avviato un corso di analogia formulazione avente come controparte l'Istituto Asiatico di Tecnologia di Bangkok.

## ACCORDI PER REGIONI E PAESI IN VIA DI SVILUPPO <sup>1</sup>

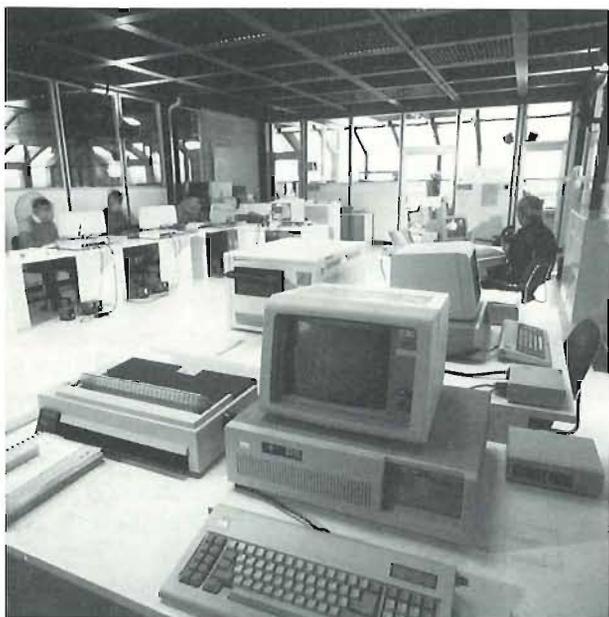
	Totale	%	Università	di cui: Fachhochschulen e altri
<b>EUROPA</b>	58	16.6	48	10
Grecia	4		2	2
Jugoslavia	28		22	6
Portogallo	9		9	—
Turchia	17		15	2
<b>AFRICA</b>	25	7.1	24	1
Benin	1		1	—
Burundi	1		—	1
Camerun	1		1	—
Costa d'Avorio	1		1	—
Etiopia	1		1	—
Ghana	1		1	—
Kenia	2		2	—
Madagascar	1		1	—
Niger	1		1	—
Nigeria	1		1	—
Ruanda	2		2	—
Senegal	2		2	—
Somalia	1		1	—
Sudan	4		4	—
Togo	4		4	—
Zambia	1		1	—
<b>MEDITERRANEO E MEDIO ORIENTE</b>	49	14.1	45	4
Algeria	2		2	—
Arabia Saudita	1		1	—
Egitto	14		13	1
Giordania	1		1	—
Irak	1		1	—
Israele	27		24	3
Marocco	3		3	—
<b>AMERICA LATINA</b>	95	27.1	93	2
Argentina	13		13	—
Bolivia	5		5	—
Brasile	33		32	1
Cile	12		12	—
Colombia	10		10	—
Costa Rica	1		1	—
Dominicana Rep.	1		1	—
Ecuador	2		2	—
Giamaica	1		1	—
Messico	10		10	—
Paraguay	1		1	—
Perù	1		1	—
Uruguay	1		1	—
Venezuela	3		2	1
UDUAL	1		1	—
<b>ASIA</b>	123	35.1	104	19
Afghanistan	2		2	—
Cina, R.P.	82		70	12
India	5		3	2
Indonesia	6		4	2
Iran	1		1	—
Korea	10		9	1
Sri Lanka	1		1	—
Taiwan	7		6	1
Thailandia	9		8	1
<b>Totale</b>	<b>350</b>	<b>100.0</b>	<b>314</b>	<b>36</b>

Fonte: Elaborazioni *Universitas* su dati Westdeutsche Rektorenkonferenz, 1987

<sup>1</sup> La WRK considera in via di sviluppo i paesi presenti dell'elenco del DAC/OCSE; tali paesi sono: in Europa, Cipro, Grecia, Jugoslavia, Malta, Portogallo, Turchia; in Africa, tutti i paesi tranne il Sudafrica; in America, tutti i paesi tranne Canada e USA; in Asia, tutti i paesi tranne il Giappone; in Oceania, tutti i paesi tranne Australia e Nuova Zelanda.



# LA MEMORIA e L'AMBIENTE



Il Centro di Calcolo elettronico dell'Università di Parma

## COS'È L'ICCROM?

L'ICCROM, Centro Internazionale per lo Studio della Conservazione e del Restauro dei Beni Culturali, fu creato in Italia secondo l'accordo firmato dall'UNESCO e dal Governo italiano il 27 aprile 1957. Le funzioni dell'ICCROM stabilite dallo Statuto, si articolano in quattro settori:

a) raccogliere, studiare e diffondere una documentazione relativa ai problemi scientifici e tecnici della conservazione ed il restauro dei beni culturali;

b) coordinare e promuovere le ricerche in tale campo, per esempio incontri internazionali, pubblicazioni e scambi tra specialisti;

*L'ICCROM ha un ruolo importante nella ricognizione e nel recupero dell'opera d'arte, valutata nel suo specifico contesto ambientale. Un'area concettualmente «prioritaria» che è ancora ingiustamente la cenerentola nei programmi di cooperazione con i PVS.*

*di Jukka Jokilehto*

*Responsabile per il Programma della Conservazione Architettonica dell'ICCROM*

c) fornire consultazioni e raccomandazioni nel settore della conservazione;

d) concorrere alla formazione di ricercatori e tecnici e all'innalzamento del livello del restauro.

Le quattro funzioni dell'ICCROM si sono sviluppate durante i trenta anni della sua esistenza man mano che i programmi si sono andati definendo in linea con le richieste dei Paesi Membri e secondo la disponibilità delle risorse. Dagli otto iniziali, l'ICCROM è cresciuto fino a contare oggi ottantadue Paesi Membri oltre a circa cento Membri Associati, tra gli istituti più qualificati del mondo nel campo della conservazione.

## DOCUMENTAZIONE

Il primo scopo statutario dell'ICCROM è quello della documentazione, consistente soprattutto nella biblioteca creata nei primi anni dell'esistenza del Centro, sulla base di un finanziamento della Fondazione Gulbenkian. Oggi ha una posizione unica al mondo sia per il soggetto — trattandosi dei beni mobili ed immobili — che per la vasta gamma internazionale di pubblicazioni, articoli, rapporti di missioni e riunioni di tutti i Paesi, in una grande varietà di lingue.

Tutto il materiale è analizzato, schedato e registrato sull'elaboratore elettronico, ed è disponibile sia per gli specialisti sia per il grande pubblico.

La biblioteca è in comunicazione con una Banca Dati Internazionale in Canada (*Conservation Information Network*) per la quale è il maggior contribuente e, a sua volta, è collegata con oltre duecento Istituti di Ricerca di sessanta Paesi.

Oltre alla banca dati bibliografica altre sono state avviate o sono attualmente allo studio, e consisteranno in:

a) banca dati sulla ricerca nel campo della conservazione come base per il coordinamento di queste attività;

b) banca dati sul patrimonio fisico dei beni culturali, redatta in collaborazione con l'UNESCO, facendo riferimento in particolare all'ambiente costruito, alle problematiche ed alle risorse nell'ambito;

c) banca dati sulla formazione dei tecnici qualificati e degli insegnanti che operano nel campo della conservazione;

d) banca dati dei recapiti e delle attività dei Membri Associati dell'ICCROM e della cooperazione tecnica internazionale.

L'ICCROM pubblica regolarmente in varie lingue testi sulla conservazione, che intendono soprattutto promuovere o sostenere la formazione e la ricerca. Le pubblicazioni si producono sia indipendentemente che in collaborazione con altri organismi e case editrici.

## RICERCA E COOPERAZIONE TECNICA

La ricerca è la seconda delle attività statutarie dell'ICCROM e viene coordinata mediante missioni tecniche, scambi di specialisti di varie nazionalità e discipline, incontri internazionali e pubblicazioni. In questo modo si è sviluppata una rete di comunicazioni con esperti ed istituti specializzati di vari Paesi, ed è stato organizzato un gran numero d'incontri internazionali di specialisti per lo scambio di esperienze e la discussione dei risultati raggiunti. Lo sviluppo si orienta soprattutto nelle seguenti direzioni:

1) Elaborare i risultati delle missioni tecniche organizzate su richiesta dei Paesi Membri.

2) Sviluppare la ricerca del personale specializzato, sia per pubblicazioni che per dottorati di ricerca.

3) Assicurare a buoni ricercatori stranieri, già borsisti, la continuazione degli studi all'ICCROM.

4) Sollecitare fondi per ricerche specifiche.

Così come per la ricerca, l'ICCROM è in una posizione unica per coordinare e sviluppare la cooperazione tecnica. È questo il terzo degli scopi statutarie dell'ICCROM ed include, oltre alle missioni tecniche ed alle conferenze, le esposizioni sulla conservazione dei beni culturali.

Diverse attività sono state organizzate in collaborazione con altre città italiane e con altri Paesi, riguardanti specialmente gli incontri tecnici. Oltre a sviluppare attività di ricerca presso la sede a Roma, l'ICCROM ha anche prestato consulenze nell'ambito della cooperazione tecnica per installare laboratori di ricerca *in situ* presso Paesi Membri (per esempio Puerto Rico, Brasile, Turchia, Finlandia, Cuba, India) che ne facciano richiesta e, mediante la loro stretta collaborazione, fare in modo che tali strutture sopperiscano alle necessità specifiche del luogo.

## CORSI E PROGETTI PER LA «CONSERVAZIONE»

Per quanto riguarda la formazione di ricercatori e tecnici e l'aggiornamento filosofico-operativo del restauro, si è proceduto all'organizzazione di corsi specializzati *post-lauream* per funzionari dei Paesi Membri. I primi corsi furono organizzati fin dal 1964 in collaborazione con la Facoltà di Architettura dell'Università di Roma e riguardavano la conservazione architettonica; cinque anni più tardi una simile cooperazione fu stabilita con l'Istituto Centrale del Restauro a Roma per organizzare corsi di specializzazione sulla conservazione delle pitture murali. Numerosi altri corsi sono stati promossi poi sia all'ICCROM di Roma che in altre città italiane o in altri Paesi. Gli argomenti variano dai principi scientifici della conservazione dei materiali e degli oggetti alla conservazione preventiva nei musei, la conservazione della pietra (con l'UNESCO ed il Governo italiano a Venezia), delle strutture in legno (con l'UNESCO e il Governo norvegese), della carta, delle fotografie, dei mosaici, etc.

Dal 1986, è stato lanciato il progetto PREMA in collaborazione con le Università di Sorbonne, Parigi, e di Londra, sponsorizzato da numerosi Paesi per l'insegnamento della conservazione preventiva nei musei africani, e dal 1989 il progetto GAIA in collaborazione con CRATerre e l'Università di Grenoble per la conservazione dell'architettura in terra.

## IL CONTRIBUTO DELL'ICCROM ALLO SVILUPPO LOCALE

L'ICCROM, organismo intergovernativo, orienta le sue attività su un livello di cooperazione con gli Stati Membri e con i Membri Associati. Nelle sue attività, però, l'ICCROM si è sempre basato sulla stretta collaborazione con le strutture e le specializzazioni esistenti sia a Roma che in Italia. Infatti, uno dei motivi principali per l'ubicazione di questo organismo a Roma, fu appunto l'esistenza di una base professionale. Si ricorda inoltre, che l'ICCROM ha sempre tenuto la porta aperta agli studiosi e ai tecnici quale punto di riferimento per lo studio, utilizzando i suoi servizi per l'insegnamento e le missioni, o per organizzare conferenze e attività di ricerca in collaborazione con loro.

Data la stretta collaborazione, lo sviluppo locale è stato legato allo sviluppo dell'ICCROM stesso, ed i corsi e le ricerche organizzati da oltre due decenni in cooperazione con l'Università di Roma, con l'Istituto Centrale del Restauro, con l'Istituto di Patolo-

gia del Libro, con il Ministero dei Beni Culturali, con le Soprintendenze, con il Comune di Roma, e più recentemente anche con il Museo Pigorini, si sono dati dei supporti reciproci: gli istituti locali fornendo il supporto di esperti e di infrastrutture e l'ICCROM provvedendo ad una possibilità di cooperazione a livello internazionale.

## LA SITUAZIONE ATTUALE DELLA COOPERAZIONE UNIVERSITARIA CON I PVS

Nel campo della conservazione e del restauro architettonico, i corsi dell'ICCROM sono stati orientati dall'inizio soprattutto nei Paesi carenti di strutture adeguate per questo tipo di attività. Quando i corsi sono iniziati negli Anni Sessanta, ce ne erano pochi altri; oggi invece, dopo venticinque anni di attività esistono già decine di corsi di perfezionamento in questo campo. La più grande parte è comunque sempre nei Paesi europei (inclusa la Turchia) e nel Nord America (USA, Canada e Messico); alcuni corsi esistono nell'America Latina (Brasile) ed anche in Asia (India, Sri Lanka, Thailandia), in Australia (Sydney), e nel Medio Oriente (Iran).

I corsi dell'ICCROM sono stati fondamentali nel promuovere ed orientare lo sviluppo degli altri programmi d'insegnamento. In molti casi sono stati presi come riferimento base per la costruzione dei programmi locali: per esempio, con York in Inghilterra e con Lovanio in Belgio, oltre all'Università di Roma con la quale i programmi sono stati sviluppati dall'inizio, l'ICCROM continua a mantenere una stretta collaborazione. Tutte le tre università hanno sviluppato il loro insegnamento in un modo da poter accettare dei partecipanti dai Paesi PVS sia dall'Europa che dagli altri continenti.

L'ICCROM, essendo un organismo internazionale non conferisce lauree oppure diplomi di specializzazione. Dall'inizio, infatti, esistevano rapporti con l'Università di Roma per poter adeguare la situazione e per dare la possibilità di ottenere un diploma di specializzazione; ciò fino al momento in cui i corsi dell'Università di Roma si sono organizzati indipendentemente. Dal 1989, sulla base di un accordo, i partecipanti del corso dell'ICCROM potranno iscriversi all'Università di York per una ricerca ulteriore e per ottenere un diploma MA nella Conservazione, ed eventualmente continuarlo per un Dottorato in Filosofia (MPhil o DPhil).

Dopo le esperienze ottenute al corso di Conservazione Architettonica dell'ICCROM, e visti i programmi di ricerca e di formazione a Grenoble, è stato sviluppato un programma speciale per la conservazione

dell'architettura in terra. I primi corsi pilota sono stati organizzati nel 1989, e saranno continuati in collaborazione con il CRATerre e l'Università di Grenoble. Questo programma, GAIA, basato su una valutazione accurata dei bisogni attuali, si sta sviluppando sia verso l'insegnamento sia verso la ricerca, le pubblicazioni e una cooperazione tecnica, orientati particolarmente verso i Paesi PVS. Anche se il programma è stato iniziato nell'ambito europeo, la sua continuazione sarà garantita anche direttamente nei Paesi interessati.

È recentissima la richiesta di collaborazione da parte del Ministero degli Affari Esteri italiano per organizzare un corso di restauro architettonico per i Paesi in via di sviluppo, riservato ai borsisti del Governo. Tale corso, in lingua italiana, avrà la durata di cinque mesi più un periodo per un approfondimento della lingua italiana. Prevede uno studio radicale che parta dalle teorie e dalla filosofia del restauro moderno fino all'approfondimento delle tecniche di laboratorio per i relativi problemi ad esso connessi. Tale corso verrà fatto con l'assistenza di specialisti italiani e stranieri e con la collaborazione dell'Università italiana.

Nel campo della conservazione dei musei, il progetto PREMA prevede la continuazione dei corsi regolari presso l'ICCROM a Roma per i conservatori africani, un anno in francese, un anno in inglese. Questi programmi, della durata di un anno, daranno poi la possibilità di conseguire un diploma universitario, per i francofoni all'Università di Sorbonne a Parigi, e per gli anglofoni all'Università di Londra. Il programma è completato dai corsi di durata più breve organizzati a turni nei vari Paesi africani interessati.

## PROBLEMI E PROSPETTIVE

I problemi incontrati nei progetti sopra descritti, sono di varia natura. La conservazione dei beni culturali è ancora un campo relativamente poco conosciuto. Le priorità nei Paesi PVS, sia da parte dei governi locali che degli organismi internazionali e dei Paesi sponsorizzatori, sono date alle attività riguardanti la nutrizione, la sanità, la costruzione delle infrastrutture tecniche. La cultura e soprattutto la conservazione dei beni culturali sono all'ultimo posto; la conservazione è spesso guardata come un'attività elitaria e concentrata nei musei e sui monumenti. I fondi sono scarsi, il personale malpagato, una persona qualificata come specialista nel campo della conservazione difficilmente potrà avere un riconoscimento per la sua carriera professionale. Come risultato le persone interessate alla carriera nella conservazione sono po-

che, e chi ha ottenuto un insegnamento valido facilmente lascerà la conservazione in favore di un altro campo meglio pagato.

Dall'altro lato, i beni culturali stanno attualmente vivendo un periodo di fondamentale ricognizione; dai monumenti singoli e dalle opere d'arte eccezionali si è arrivato, soprattutto in quest'ultimo decennio, a definire tutto l'ambiente costruito come un bene culturale. Inoltre, l'ambiente costruito non può essere separato dal suo contesto ecologico; per questo motivo, la conservazione si sta ridefinendo come un processo critico per la valutazione e la salvaguardia dell'ambiente esistente, e come una base per un suo sviluppo ragionato nei limiti delle risorse. Una particolare preoccupazione, infatti, è data dai Paesi PVS per la loro crescita demografica e la mancanza degli strumenti di controllo nella pianificazione urbana. La conservazione architettonica ed urbana di oggi è strettamente legata alle strategie e alle politiche dello sviluppo e dell'amministrazione della società e delle sue strutture.

Per poter sensibilizzare i Paesi PVS e quelli industrializzati, che finalmente vivono nello stesso mondo e dividono le conseguenze degli stessi problemi, occorre procedere ad una migliore collaborazione e ad un miglior coordinamento delle attività. Occorre garantire che l'insegnamento di base, soprattutto a livello universitario, dia ad ogni professionista una formazione corretta nel campo suo professionale. I progettisti — che attualmente sono istruiti solamente nelle tecniche del futuro — debbono avere una conoscenza approfondita di tutto ciò che esiste nell'ambiente costruito, e comprendere e saper valutare ba-

sandosi sui fatti e non su insegnamenti teorici o su norme inadeguate. Occorre sviluppare una politica di pianificazione per riconoscere i valori dell'esistente, e non per distruggerlo per incuria o per il profitto di pochi.

L'ICCROM è un'istituzione creata per la cooperazione con i suoi Paesi Membri. Durante la sua esistenza trentennale le esigenze sono comunque cambiate in sintonia con l'evoluzione della società. In conseguenza, l'ICCROM ha dovuto adeguarsi a nuove situazioni e raccogliere la sfida della realtà attuale.

Nonostante gli sforzi fatti, rimangono dei problemi; da un lato, i limiti delle risorse finanziarie e del personale sono molto sentiti, costringendo ad operare in una stretta cooperazione con altre istituzioni sia governative che internazionali. Ed è questo l'unico modo anche di riuscirci per ottenere dei risultati positivi. Tanti sforzi sono andati persi in parte a causa del mancato coinvolgimento della società dello stesso Paese. È perciò necessario discutere ed incoraggiare i Governi e gli istituti interessati, come anche cercare di convincere e coinvolgere gli *sponsor*.

Uno dei problemi più sentiti è quello collegato al rapido sviluppo delle tecnologie, e alla necessità di aggiornarsi in modo adeguato per rispondere alle situazioni che emergono. Sarà necessaria una collaborazione tra le varie istituzioni per fornire un continuo aggiornamento professionale soprattutto nel campo del *management* e dell'amministrazione moderna, e dall'altro lato per introdurre anche l'aspetto culturale e la necessità di garantire una sensibilizzazione nell'ambiente costruito che tenga equilibratamente in considerazione quello ecologico.

## ABSTRACT

# Europe. University for development

*In this section, the authors examined the trends of university development cooperation, especially in the European field.*

*They all agree in saying that a good training and the involvement of local human resources are the starting point for self-development. Development cooperation means to contribute to the evolution of a social reality so that it can gradually reach a responsible self-management.*

*In this way, we can understand the important role of higher education.*

*In the first article, Umberto Farri illustrates the «state of the art» of university cooperation in Europe, reviewing the inspiring models, the changes that are tak-*

*ing place and the future perspectives.*

*After this general scenario, some national cases are presented: France, Great Britain and Germany.*

*The second article — by Marie Claude Baby — after pointing out the basic lines of the French cooperation with the Developing Countries, illustrates in detail trends and contents of the initiatives in progress.*

*Instead Penny Aspden defines the situation in Great Britain, from colonialism to cooperation: new interlocutors — like Eastern Europe — come out the new interlacement between history and politics.*

*In Germany too, education in De-*

*veloping Countries is considered an absolutely priority field, but in clashes with many practical problems: from language to the acknowledgement of certificates.*

*Among the initiatives that are to be realized, we remember the Spring Programme aiming to warrant non-European students high quality training in order to develop the most depressed areas in the earth.*

*At the end of the section, we find the ICCROM, an intergovernmental organization engaged in the field of cultural properties; in spite of its importance, this organization hasn't yet a relevant place among the cooperation programs with the Developing Countries.*

## RÉSUMÉ

# Europe. L'Université pour le développement

*Les dernières tendances de la coopération universitaire au développement ont été prises en examen en donnant un'attention particulière aux orientations européennes.*

*Tout le monde est d'accord lorsqu'on affirme que pour lancer des processus concrets d'autodéveloppement soit fondamentale une correcte formation au-delà de l'implication des ressources humaines locales: il est toujours positif de tenir compte du concept de coopération au développement qui consent de contribuer à l'évolution d'une réalité sociale en faisant de manière que celle-ci aboutisse graduellement à une autogestion responsable.*

*De ces affirmations on peut déduire comme soit importante le rôle de l'éducation supérieure.*

*En ouverture, dans son article Um-*

*berto Farri illustre l'«état de l'art» de la coopération universitaire en Europe passant en revue les modèles inspirateurs, les changements en exécution et les perspectives futures.*

*Après ce décor général, de cas nationaux sont présentés: la France, l'Angleterre, l'Allemagne. Le premier article — de Marie Claude Baby — après avoir mis en évidence dans ses lignes fondamentales les mécanismes de la coopération française avec les PVD, il illustre en détail les orientations et les contenus des initiatives en cours. Penny Aspden, au contraire, fait le point de la situation en Angleterre, en passant du colonialisme à la coopération: de nouveaux intrigues entre histoire et politique nous voyons naître de nouveaux interlocuteurs, comme l'Europe de l'Est.*

*Même en Allemagne le problème de l'éducation dans les PVS est considéré un secteur absolument prioritaire, mais il s'oppose avec beaucoup de problèmes de genre pratique: de la langue à la reconnaissance des diplômes. Parmi les initiatives en cours de réalisation, il faut mentionner le Programme Spring qui vise à assurer aux étudiants extra-européens des bons standards de formation pour développer les zones les plus déprimées du globe.*

*En conclusion de la rubrique, nous trouvons l'intervention de l'ICCROM, un organisme inter-gouvernatif engagé dans le secteur des biens culturels qui, en dépit de son importance, il n'occupe pas encore une place considérable dans le panorama des programmes de coopération avec les PVD.*



# Siena. Informazione e strategie d'immagine

di Brunella Marchione

Dal 27 al 29 aprile 1990 si è svolta a Siena, presso la Certosa di Pontignano, foresteria dell'Università di Siena, la II Conferenza internazionale dell'EUPRIO (European Universities Information & Public Relations Officers' Association). La conferenza, organizzata in collaborazione con l'Università di Siena, aveva come tema «Higher Education Information Flows in Europe — A Southern Perspective» («Istruzione superiore e flussi informativi in Europa — Le prospettive dell'Europa meridionale»).

L'EUPRIO è nata nel maggio 1986 a Bruxelles con il sostegno della Comunità Europea, e riunisce tutti coloro che si occupano istituzionalmente o professionalmente dell'attività di relazioni pubbliche e del settore dell'informazione all'interno delle università europee e degli istituti di istruzione superiore.

Lo scopo del Convegno di Siena era l'analisi dell'organizzazione delle archi di comunicazione negli istituti di istruzione superiore e il loro ruolo nei confronti dei programmi della Comunità Europea (ERASMUS, LINGUA, etc.) nei paesi comunitari e, in particolare, in quelli dell'Europa meridionale. Erano presenti circa 60 membri, in rappresentanza di quasi tutti i paesi della Comunità Europea, e l'Information Officer dell'Erasmus Bureau di Bruxelles.

La situazione delle università italiane nel campo della comunicazione è decisamente particolare, e sicuramente «arretrata» rispetto agli atenei del nord Europa. Da una ricerca svolta recentemente è risultato che in 27 università italiane c'è almeno una persona che si occupa, come responsabile, delle Pubbliche Relazioni. In 13 università è invece il rettore a coordinare questa attività; in 12 atenei, infine, le P.R. vengono curate da persone che si occupano anche di altre aree (per esempio i responsabili degli Affari Generali, o della segreteria del Rettorato, etc.).

È evidente che, tranne nelle 27 università in cui esiste questa figura professionale, nelle altre l'attività di P.R. viene svolta *part time*, il che significa nei ritagli di tempo.

È altresì evidente che vi sono grandi differenze nel modo in cui la politica di comunicazione viene condotta, soprattutto nel caso in cui ad occuparsene sono persone che non hanno una specifica e adeguata formazione professionale nel campo della comunicazione.

La situazione italiana è caratterizzata quindi, rispetto agli altri paesi della Comunità Europea, da due peculiarità negative:

- 1) all'interno degli atenei italiani non vi sono strutture omogenee che si occupano della comunicazione;
- 2) le persone che si occupano di comunicazione non hanno per lo più una formazione professionale adeguata, o perché la loro attività predominante è un'altra, o perché la scarsa considerazione in cui è tenuta l'attività di comunicazione negli atenei porta come conseguenza la scelta di persone che non hanno nessun tipo di esperienza in questo campo.

Il ruolo del responsabile della comunicazione sta comunque evolvendosi, grazie anche ai nuovi programmi di scambio della Comunità Europea, attivi dalla metà degli Anni Ottanta, e all'aumentata necessità di cooperazione tra le università europee, che porta come conseguenza una crescita dell'importanza dell'attività comunicativa, anche se indirizzata all'area internazionale.

## PROBLEMI COMUNI

D'altra parte, i problemi e le difficoltà nell'ambito della comunicazione, sono comuni a tutte le università di tutti i paesi europei, così come simili sono gli strumenti utilizzati: i risultati variano a seconda del numero di persone che lavorano in questi servizi, della loro professionalità e, non ultimo, dei *budget* a disposizione.

È innegabile che la condizione di arretratezza della comunicazione nell'ambito universitario (e in genere della comunicazione pubblica) in Italia è causata dalla scarsa considerazione e sensibilità che ancor oggi connota l'atteggiamento degli amministratori pubblici verso questa attività.

È altresì evidente che una delle conseguenze di questo tipo di atteggiamento è rappresentata dall'incapacità di identificare chiaramente la specifica funzione e la figura professionale che a questa attività dovrebbe dedicarsi.

Questo spiega in parte, anche se non giustifica, la situazione degli atenei in cui non esistono né un ruolo né un ufficio addetto all'attività delle relazioni pubbliche.

Il primo passo è quindi quello di creare una struttura, all'interno delle università italiane, che si occupi di gestire il processo di informazione e di pubbliche relazioni, struttura che sia diretta da persone dotate di una specifica formazione professionale nell'area della comunicazione, o ancor meglio in quella della comunicazione pubblica.

Il suggerimento più importante che proviene dagli atenei dell'Europa settentrionale è quello relativo alla creazione di un'unica struttura che si occupi della comunicazione e che sovrintenda in modo omogeneo al processo dell'informazione e delle pubbliche relazioni universitarie.

Si tratta quindi di riunire sotto un'unica «Direzione o Dipartimento della Comunicazione» (dove esistenti) l'Ufficio Relazioni Pubbliche, l'Ufficio Stampa, l'Ufficio Relazioni con l'estero e programmi comunitari, l'Ufficio Rapporti con il mondo economico e industriale, l'Ufficio Orientamento/Informazione Studenti, etc.

Questi uffici, pur nella gestione specifica dei loro compiti, verrebbero accomunati da un'unica strategia di comunicazione. Quindi, pur utilizzando strumenti diversi nei confronti di pubblici diversi, potrebbero sfruttare le sinergie che derivano dallo svolgere attività simili in ambiti differenti, per un utile e proficuo scambio di informazioni e di esperienze, e soprattutto con la certezza di sviluppare, all'interno dell'ateneo, un'omogenea politica di comunicazione.

## UNA FIGURA IN EVOLUZIONE

È importante sottolineare che questa evoluzione

sta investendo anche la figura dell'addetto alle pubbliche relazioni anche nell'ambito privato, come ha asserito in una recente intervista Claudio Maffei, presidente della Ferpi, la Federazione Italiana delle Relazioni Pubbliche. Quello che sta avvenendo è, in sintesi, l'evoluzione dall'attività di relazioni pubbliche a quella di comunicazione d'impresa, e la conseguente definizione di un nuovo ruolo, quello del comunicatore *tout-court*.

Si tende quindi a passare dalla figura di colui che si limita a gestire tradizionalmente gli «strumenti della comunicazione» alla nuova figura professionale dello «stratega della comunicazione», colui che coordina e dirige la comunicazione d'impresa a tutti i livelli, e quindi le relazioni interne, esterne, la pubblicità, etc.

Sta quindi emergendo la tendenza, per il prossimo futuro, alla creazione — nell'organigramma sia delle aziende private che delle istituzioni pubbliche — di una struttura di comunicazione unica, che coordini tutti i flussi di comunicazione in entrata e in uscita e sappia con debita professionalità intervenire per rendere questi flussi omogenei e conseguenti alla politica generale di comunicazione individuata.

La necessità di applicare questa tendenza agli enti pubblici, creando la figura del comunicatore pubblico, mira a spingere — come ha più volte sostenuto Stefano Rolando, direttore generale del Dipartimento per l'Informazione e l'Editoria della Presidenza del Consiglio dei Ministri — «le amministrazioni verso una maggiore trasparenza, verso l'ineluttabile bisogno di individuare concreti destinatari, concreti ambiti di messaggio sociale, concrete semplificazioni di scelte, decisioni, opportunità».

---

# Helsinki. Diversi, ma insieme

di Raffaella Cornacchini

Si è svolta ad Helsinki dal 5 all'11 agosto la IX Conferenza Generale dell'Associazione Internazionale delle Università (AIU), un organismo fondato nel 1950 allo scopo di promuovere, attraverso l'insegnamento e la ricerca, i principi di libertà e giustizia, di dignità umana e di solidarietà e di sviluppare, a livello internazionale, la cooperazione materia-

le e morale tra le istituzioni accademiche.

Il tema della Conferenza, «Universalità, diversità, interdipendenza», ha sottolineato la dimensione globale e la missione universale delle università e allo stesso tempo la loro diversità strutturale ed il bisogno di dare risposte differenziate alle diverse realtà nazionali e regionali, contribuendo ad uno sviluppo economi-

co equilibrato e ad una piena, ma rispettosa, utilizzazione delle risorse sia umane che naturali.

Circa 700 rettori, presidi di facoltà e docenti in rappresentanza di 400 atenei di tutto il mondo hanno partecipato alle giornate di lavoro, aperte dal Presidente dell'AIU, Justin Thorens alla presenza di Federico Mayor, Direttore Generale dell'Unesco. Quest'ultimo in un saluto ai partecipanti, ha ribadito il ruolo creativo che le università devono assumere in un mondo che sta diventando sempre più uniforme e stereotipato. Mayor ha in questo contesto illustrato l'importanza di progetti quale UNITWIN, l'ultimo nato tra i progetti Unesco, che mira a creare più saldi legami tra gli atenei delle nazioni industrializzate e dei PVS.

Thorens, invece, ha tracciato un ampio consuntivo dell'ultimo quinquennio di vita dell'associazione,

sottolineando le molte luci costituite dal miglioramento dello scambio di informazioni, di materiale didattico e, soprattutto, di docenti e studenti. Egli ha poi delineato le prospettive di sviluppo a breve termine dell'AIU. Obiettivi primari sono l'aumento del numero dei soci e della gamma di servizi offerti anche ai non-membri. È prioritario anche il rafforzamento della cooperazione con l'Unesco e con le Nazioni Unite; si attende quindi con ansia la svolta europea del post '92.

L'unico neo in questo quadro roseo è di carattere finanziario. Il dollaro — che confluisce nelle casse dell'AIU sotto forma di quote associative e di contributi — si è fortemente deprezzato nei confronti del franco francese, valuta in cui vengono effettuate quasi tutte le spese, dato che l'associazione ha sede a Parigi. L'AIU confida comunque nel fatto che questa sia una difficoltà transitoria e guarda fiduciosa all'anno 2000.

---

## Marrakech. Progetto Mediterraneo

di Giovanni Finocchietti

Giunta al traguardo della IV Assemblea Plenaria (Marrakech, Marocco, 15-16 maggio 1990), la Comunità delle Università Mediterranee (CUM) ha potuto trarre un bilancio della sua storia e porre le basi per un piano di crescita nel prossimo futuro: una crescita non solo intesa come «presenza» nell'ambito della Regione mediterranea, ma soprattutto basata sull'avvio di nuove iniziative a forte impatto.

Nata nel 1983 a Bari con lo scopo di sviluppare la cooperazione scientifica e culturale nel Mediterraneo, la CUM riunisce oggi circa 110 università e istituti scientifici di tutti i paesi mediterranei. È il risultato di uno sforzo notevole per incrementare la rappresentatività della Comunità nell'area; uno sforzo che porterà nel breve periodo all'ingresso di nuovi membri, università algerine, tunisine e albanesi.

Questo sforzo di rappresentare al massimo le diverse culture mediterranee porta anche a cambiamenti significativi, di cui un esempio emblematico è la proposta — discussa a Marrakech — di inserire l'arabo tra le lingue ufficiali della CUM (insieme a italiano, francese e inglese).

Stabilita e affermata la sua presenza nel Mediter-

raeano, la strategia della CUM sembra indirizzata oggi — alla luce dei dibattiti e delle mozioni discusse nell'Assemblea — a qualificarsi come un organismo di effettiva dimensione internazionale e di reale rilevanza sul piano scientifico-culturale.

Questo progetto si basa sul ruolo dell'università nella società contemporanea e sulla particolarità storico-geografica dell'area mediterranea.

Nella sua relazione il Presidente della CUM, prof. Ambrosi (già Rettore dell'Università di Bari), ha sintetizzato questo concetto affermando che «il mondo è diventato un villaggio globale. Forse il Mediterraneo, anche nei momenti di maggiori contrasti, lo è sempre stato e lo sarà ancor più oggi e domani». Il problema non è dunque «salvare il Mediterraneo» ma «dare il nostro contributo di centri di ricerca per risolvere problemi cruciali delle diverse sponde, perché abbiano una migliore qualità della vita e una più sicura e pacifica convivenza tra i nostri popoli. Occorre potenziare l'interculturalità come metodo di lavoro della cooperazione». È essenziale dunque il contributo attivo di ciascuna università, che deve vedersi «viva e moderna, non chiusa nei suoi laboratori e

centri di ricerca, ... fortemente aperta agli stimoli, alle suggestioni, alla cooperazione con le altre università del mondo mediterraneo, senza divisioni di alcun ordine, in nome della cultura e della storia che ci uniscono».

Contemporaneamente, però, la CUM intende rafforzare il proprio ruolo istituzionale; ottenuto dall'UNESCO il riconoscimento di Organismo internazionale Non Governativo, l'obiettivo deciso dall'Assemblea è che questo *status* sia riconosciuto anche dai governi dei paesi rappresentati (atto compiuto sinora solo da Italia e Malta).

Forte di una maggiore autorevolezza scientifica e istituzionale, la CUM potrà più facilmente presentarsi come interlocutore significativo nel dibattito in corso in tutta l'area europea sui grandi temi all'ordine del giorno.

## EVITARE LE COMPETIZIONI

Tra questi temi, sicuramente va annoverato il nuovo equilibrio dei rapporti Nord-Sud ed Est-Ovest. Il pericolo che l'Europa comunitaria possa rivolgere maggiore attenzione ai paesi dell'Europa dell'Est a scapito del Mediterraneo è stato più volte al centro degli interventi, e l'Assemblea ha infine approvato una mozione che invita i governi dei paesi mediterranei e di quelli comunitari, il Parlamento europeo e la CEE a non porre in competizione le aree geografiche, continuando a sviluppare la cooperazione con i paesi del Sud del Mediterraneo.

Nella stessa ottica vanno viste sia l'iniziativa volta a ottenere l'estensione dei benefici del Programma ERASMUS a tutti i paesi mediterranei non europei, sia l'idea (affacciata nel corso di una tavola rotonda su «Gli ordinamenti universitari dei paesi del bacino mediterraneo») di arrivare al mutuo riconoscimento

da parte dei governi dei rispettivi paesi dei titoli di studio rilasciati nell'area della CUM.

L'Assemblea ha poi discusso lo stato delle iniziative didattiche e di ricerca avviate in questi anni. È stata lanciata l'idea di una «Università mediterranea», che vede già una prima realizzazione — pur parziale — nelle «Scuole universitarie mediterranee» che la CUM sta avviando in questi anni. Si tratta per il momento di sei scuole, che hanno sede presso università aderenti alla CUM e che presentano caratteristiche comuni: sono monotematiche; si rivolgono a giovani ricercatori cui vengono indirizzati seminari e corsi tenuti da docenti dell'area CUM (ma non solo); hanno carattere itinerante; rilasciano attestati che si intende collegare a titoli di specializzazione scientifica (dottorato, *master*).

La Scuola di Informatica ha già avviato le sue attività, e nell'estate partirà anche la Scuola di Oncologia, che utilizzerà per la didattica metodologie di *distance learning* che prevedono anche collegamenti attraverso il satellite *Olympus*.

Le altre scuole opereranno nel campo del Diritto comparato, dell'Archeologia, degli Scambi culturali mediterranei, delle Scienze della Nutrizione e Tecnologie agro-alimentari, della Conservazione dei monumenti.

Le Scuole mediterranee rappresentano l'iniziativa «di punta» della CUM, mentre molti programmi di ricerca e di borse di studio sono avviati ormai da anni; l'Assemblea ne ha esaminato stato e prospettive.

Infine, nel corso dei lavori è stato assegnato anche il «Premio Mediterraneo» che la Comunità ha istituito per onorare personalità che abbiano operato per l'«idea mediterranea». Dopo Braudel e il poeta greco Elytis, è stato premiato quest'anno lo scrittore del Marocco Tahar Ben Jelloun.

---

# Torino. Formazione integrata

«Un esempio di formazione integrata in Europa» è il titolo di un Convegno (Torino, 27-28 giugno 1990) organizzato dal Politecnico di Torino, da The Brighton Polytechnic e da The British Council per festeggiare la conclusione del primo ciclo quadriennale del corso impartito insieme dalla

Scuola della Produzione industriale a Torino e dalla *Business School* a Brighton (nei rispettivi politecnici).

Questi primi diplomi (di Esperto della produzione industriale e di *Bachelor of Science (Honour) in European Business with Technology*) arrivano dopo una storia lunga sette anni. Si tratta non solo della storia della

«invenzione» di un'esperienza inedita in Europa (con il prevedibile corollario di difficoltà da superare a tutti i livelli) ma — e forse questo è l'aspetto più significativo di tutta l'esperienza — della storia della maturazione «visibile» di un livello più alto di cooperazione universitaria europea.

Valutare oggi questa esperienza è di particolare interesse, soprattutto in relazione al futuro della parte italiana del corso, che dovrà prevedibilmente essere ristrutturata in conseguenza della riforma degli ordinamenti didattici (l'alternativa è quella di trasformarsi in un corso di laurea o in un diploma di primo livello, ma la discussione è appena avviata ed è troppo presto per fare previsioni).

La struttura del corso prevede tre anni di frequenza, divisi in semestri svolti alternativamente a Torino e Brighton, inframezzati (dopo i primi due anni di didattica) da uno *stage* composto di due semestri in azienda. Al corso vengono ammessi sessanta studenti (trenta per paese); la frequenza è a tempo pieno e obbligatoria e si avvale anche — negli *stage* aziendali — della presenza di *tutor*, che rappresentano uno degli elementi innovativi più significativi di questa esperienza.

Il raccordo tra scuola e aziende è garantito dall'Associazione per lo sviluppo della scuola, creata fra le aziende interessate; sulla base di una convenzione stipulata con il Politecnico, l'Associazione eroga borse e premi di studio agli studenti, e organizza i tirocini aziendali.

Il *curriculum* di studio si basa essenzialmente sull'integrazione fra le aree dell'Economia e del *Business Management* e quella della tecnologia della produzione industriale.

## PROBLEMI DA SUPERARE

Definire il profilo professionale e il relativo itinerario formativo è stato solo uno degli ostacoli da superare nella storia del corso, ricostruita nel Convegno dai due direttori, Donato Firrao e Robert Griffith Jones. Fondere metodologie e contenuti di discipline diverse è già un processo complicato, reso in questo caso più complesso dalle differenze di cultura e mentalità dei sistemi universitari italiano e britannico (differenze rispetto alle quali — hanno osservato i due oratori — il problema linguistico appare secondario).

Ugualmente complesso è stato superare i problemi ad altri due livelli: quello burocratico dell'amministrazione dell'istruzione nei due paesi, e quello aziendale, convincendo le imprese della bontà dell'iniziativa e della necessità di armonizzare approccio e mentalità aziendali con gli altri contenuti curriculari.

A rendere più facile oggi il nascere di esperienze

simili a questa — ha ricordato il pro-Rettore del Politecnico, Gian Federico Micheletti — è il livello profondamente diverso di cooperazione che si è stabilito in Europa, per cui esiste un vero pullulare di iniziative e nascono di continuo nuovi programmi di cooperazione; solo sette anni fa l'esperienza di Torino e Brighton partì «con autentico spirito di pionieri».

La dimensione europea del corso è uno dei suoi punti qualificanti, ed è stata sottolineata sia dagli studenti intervenuti a raccontare la propria esperienza che dagli esperti chiamati a discutere delle aspettative nei confronti del corso e del suo futuro.

Siamo ormai di casa in Europa — hanno commentato nei loro interventi gli studenti, arrivati in sala un po' affannati tra un esame e l'altro — e questo non è solo un vantaggio per il nostro *curriculum vitae*; è un aspetto essenziale per arrivare a una mentalità — che ci accorgiamo di aver acquisito — abituata a fronteggiare differenze e cambiamenti, e dunque più attenta anche alle persone e alle situazioni.

Questo tema è stato ripreso più volte anche nella tavola rotonda «Le aspettative dell'industria, le aspettative degli studenti» che si è svolta nel pomeriggio del primo giorno di lavoro; Peter Forbes, Capo dell'Ufficio Selezione dell'azienda britannica ICL, ha sottolineato come le qualità principali della Scuola stiano nel forte impegno per l'innovazione e l'eccellenza, e che il mercato del lavoro richiede sempre più figure dotate di cultura — generale e professionale —, di flessibilità ed esperienza internazionale non solo tecnica, ma di vita (*life-skill*).

Andrea Pininfarina, Direttore generale dell'azienda omonima, ricordando i diversi livelli di integrazione che caratterizzano il corso, ha rilevato che la preparazione media di questi diplomati è superiore alla media dei laureati del sistema universitario italiano, e che simili esperienze sono da valorizzare e diffondere. Tanto più — ha ripreso Alfredo Razzano, Direttore del Centro di informazione sulla mobilità e le equivalenze accademiche (terminale italiano della rete di centri simili esistenti in tutta l'area CEE) — che gli studenti sono molto interessati alla possibilità di formazione all'estero, e che c'è un bisogno crescente di servizi di qualità (informazione, *tutoring*, accoglienza, etc.).

Fedele allo spirito del corso — fortemente orientato all'integrazione di teoria e pratica — anche il Convegno, terminata la parte più accademica e tradizionale, è proseguito con una giornata di visite aziendali, che hanno permesso di prendere contatto diretto con alcune realtà produttive torinesi collegate alla Scuola e di incontrare i *tutor* aziendali, per discutere i problemi specifici dei tirocini svolti dagli studenti.

G.F.

# Padova. Sportivi europei

di Marina Dalla Torre

L'unificazione europea si riflette sugli ambienti sportivi e sulla realtà universitaria. Lo scorso maggio, infatti, sotto il patrocinio del CUSI (Centro Universitario Sportivo Italiano) — che rappresenta l'Italia e che ne è stato l'ispiratore — e in occasione dei Campionati nazionali universitari, Padova ha ospitato due importanti appuntamenti sportivi.

Alla presenza di undici Paesi comunitari (la Danimarca non ha una organizzazione sportiva a livello accademico) e con la partecipazione di Jugoslavia, Bulgaria e Polonia, il primo di questi appuntamenti ha dato vita a una Commissione universitaria per lo sport e la cultura della Comunità Europea (CESCU) cui hanno aderito i rappresentanti delle associazioni sportive universitarie presenti in Europa; il secondo, invece, ha centrato l'attenzione sul Progetto dello sport universitario nella Comunità coinvolgendo, accanto alle personalità accademiche e sportive, la società civile e le istituzioni.

La creazione della CESCO — alla cui presidenza è stato eletto Ignazio Lojacono, attualmente presidente del CUSI — è stata suffragata dall'elaborazione del relativo statuto, suddiviso in sedici articoli che ne chiariscono gli intenti e le finalità. Queste riguardano la pratica e lo sviluppo delle attività fisico-sportive e culturali fra gli studenti che frequentano le università dei Paesi della CEE.

Del resto gli scopi della CESCO sono ben definiti nell'art. 2 del già citato statuto, dove si afferma di voler utilizzare le pratiche sportive per favorire l'educazione dei giovani «attraverso lo sviluppo dell'amicizia, della comprensione e degli scambi culturali».

La «coscienza sportiva», nella dimensione sociale

e civile che la contraddistingue, vuole farsi «coscienza europea», proporsi come ponte di collegamento verso una realtà giovanile che — prescindendo da una visione ghezzante del confronto, ma protesa piuttosto verso una cultura dell'Europa che affondi le sue radici nella matrice comune.

L'organizzazione di strategie che avranno non solo veste sportiva, ma anche turistica e informativa, saranno occasione di conoscenza e comprensione delle diverse civiltà e consentiranno allo studente europeo di formarsi una corretta coscienza agonistica nell'ambito universitario della Comunità.

Domani, questo studente farà parte delle classi dirigenti europee e contribuirà con impegno a definire il nuovo volto dello sport comunitario. Non si distaccherà, insomma, dalle linee di comportamento che hanno informato lo spirito del CUSI che, sette anni dopo gli ultimi Littorali, nel 1947 dava vita ai Campionati nazionali universitari promuovendo l'attività agonistica e accordandole una nuova dignità accademica.

La FISU (Federazione Internazionale Sport Universitario) ha presieduto i lavori degli incontri in qualità di patrona delle Olimpiadi universitarie, confermando con la sua presenza il ruolo sovranazionale della CESCO, l'importanza e il significato formativo e culturale che essa ricopre nell'ambito della CEE.

Questa iniziativa che vede protagonisti gli sportivi delle università europee ha attivato un valido processo di unificazione umana e sociale fra popoli comunitari e non, rendendo forse gli atenei e i loro studenti più consapevoli dell'appartenenza a una realtà che fa dello sport un momento privilegiato di conoscenza e occasione di confronto.



# SULL'AUTONOMIA FINANZIARIA e CONTABILE

di Giovanni D'Addona

Dirigente Generale del Ministero dell'Università  
e della Ricerca Scientifica e Tecnologica

Nel corso della mia relazione tenterei di individuare le linee atte a realizzare un sistema di autonomia del regolamento di contabilità fino a proporre un progetto contabile provocatorio allo scopo di evidenziare in concreto quello che è necessario cambiare nel sistema universitario per non restare sempre attaccati agli schemi tradizionali.

Devo dire al riguardo che — nonostante la legge n. 168<sup>1</sup> — tutti i regolamenti che circolano sono ancorati al vecchio schema di impostazione di bilancio, senza uscire al di fuori di esso adottando le innovazioni consentite dalla legge. Essa, infatti, testualmente recita «...anche in deroga alle leggi di contabilità di Stato...rispettandone i principi...».

È necessario individuare un nuovo sistema di amministrare che soddisfi gli operatori universitari, perseguendo una vera e propria autonomia in un contesto di snellezza e di trasparenza dell'intero apparato amministrativo. Perciò non è possibile «ingessare» l'amministrazione universitaria nello schema rigido della contabilità di Stato. Tuttavia, devo ricordare che anche il tanto bistrattato DPR 371<sup>2</sup> aveva intuito la necessità di maggiori autonomie, tanto che ne furono permesse alcune dal Ministero il quale istituì ordinatori di spesa che esulavano dallo schema tradizionale (ci si riferisce alle Presidenze).

<sup>1</sup> La legge 9/5/89, n. 168 ha istituito il Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica dettando i principi generali dell'autonomia universitaria.

<sup>2</sup> Il DPR 4/3/82, n. 371 ha approvato lo schema-tipo di Regolamento per l'amministrazione e la contabilità generale delle università.

A mio avviso la prassi non si discosta molto dallo schema attuale del 371: ciò è tanto grave ove si consideri che esso è stato emanato in un contesto e in un momento nel quale l'autonomia universitaria in campo di amministrazione e di contabilità era un'utopia, in quanto vigeva all'epoca ancora la circolare 3391 del 30 agosto 1939<sup>3</sup>. Allora il 371, sia pure nella sua ristrettezza dava certezza e consentiva alcune libertà che poi erano state riproposte positivamente nel nuovo testo — il cosiddetto 371 bis — che risultava notevolmente ampliato anche se, purtroppo, anch'esso ancorato ai vecchi canoni della contabilità di Stato (la 168 non era ancora legge).

Credo che ora si renda necessario un breve *excursus* per chiarire alcuni punti.

Fino al 1980, per la risoluzione dei problemi di amministrazione e di contabilità, ci si basava sull'art. 44 del Testo Unico<sup>4</sup> che prevedeva un regolamento interno in materia; tale regolamento, tuttavia, non è mai venuto alla luce in nessuna università.

Qualche articolo del T.U. prevedeva, per gli istituti, le prestazioni a pagamento; l'art. 44 e l'art. 53 del T.U. riconoscevano l'istituto quale unico centro di imputazione di spesa, senza però consentire altre autonomie a diversi raggruppamenti ed organismi interni all'università stessa. Però, alcuni atenei — pure nel ristretto ambito di queste norme — avevano comunque creato un sistema di pseudo-

<sup>3</sup> Cosiddetta «circolare Bottai» contenente suggerimenti e direttive per un Regolamento di contabilità per le università.

<sup>4</sup> Testo unico delle leggi sull'istruzione superiore.

autonomia, prevedendo la sua applicazione a centri di imputazione di spesa non individuati nel T.U. (per esempio, era stata data una certa autonomia alle presidenze delle facoltà non contemplata dal T.U.).

Esistevano poi articoli (58 e segg.) che prescrivevano soltanto la necessità dei bilanci universitari, senza peraltro scendere nei particolari e senza dettare criteri per l'omogeneità dell'amministrazione e della contabilità delle università.

Proprio per sopperire a tale mancanza intervenne la famosa circolare 3391 del 1939 che ha indicato la strada sulla quale le università si sono attestate fino al 1980, subendone un pesante condizionamento.

Il vecchio T.U. prevedeva anche altre norme (artt. 60-61) che davano agli atenei la facoltà di costituire consorzi con enti pubblici e privati, strumentali alla realizzazione e gestione di determinati programmi affini ai compiti istituzionali dell'università, ma che non consentivano la partecipazione finanziaria da parte di quest'ultima.

## LA NUOVA CORNICE LEGISLATIVA

Dopo questo brevissimo *flash* sull'autonomia, vediamo cosa è possibile fare oggi nel quadro della mutata cornice legislativa.

Nel 1980, la legge n. 28<sup>5</sup> e l'art. 86 del DPR 382<sup>6</sup> venivano a regolamentare

<sup>5</sup> Legge di delega per il riordinamento della docenza universitaria.

<sup>6</sup> Decreto legislativo concernente il riordino della docenza universitaria, relativa fascia di formazione, nonché sperimentazione organizzativa e didattica, emanato con DPR 11/7/80, n. 382.

una nuova autonomia di gestione e di bilancio nell'ambito universitario. Questo rilancio dell'autonomia andava a inserirsi in un contesto legislativo che tendeva a soffocare l'autonomia in tutto il settore pubblico allargato mediante la tipizzazione della contabilità degli enti pubblici e degli enti locali determinata rispettivamente dal DPR 696 e dal DPR 432.

Le università ottennero un importante privilegio di fronte al settore pubblico allargato sc, nel 1980 — con l'art. 86 — fu loro consentito di darsi un regolamento proprio di amministrazione e di contabilità che non prevedeva certamente «...la deroga alle norme di contabilità di Stato...», ma che realizzava un vasto settore derogatorio delle norme di contabilità di Stato le quali venivano richiamate unicamente in funzione residuale mediante l'istituto della supplenza, in virtù del quale si prevedeva l'automatico adeguamento alle norme di contabilità dello Stato per tutto quanto non previsto nel 371 stesso.

Inoltre, lo schema di regolamento ex DPR 371 doveva essere recepito nel sistema normativo proprio dell'università con facoltà di adeguarlo ed integrarlo. Infine il nuovo modello, seppure inadeguato ai bisogni dell'università, si discostava notevolmente dalle norme della contabilità di Stato. Ne è indice la disciplina dettata in materia di trattativa privata e per tutta la parte contrattuale in genere; possiamo quindi sostenere che l'università si avviava verso un nuovo assetto amministrativo contabile di impronta autonomistica.

Nel 1982 fu creata la struttura dipartimentale dotata di piena autonomia finanziaria, amministrativa e contabile; essa dava piena autonomia ad un organismo interno dell'università che, sia pur non dotato di personalità giuridica, godeva di una incontrastata autonomia di gestione. Infatti il dipartimento è stato equordinato all'amministrazione universitaria mancandogli l'abilitazione alla rappresentanza esterna da estrinsecarsi attraverso l'amministrazione universitaria. Tale forma di autonomia — affermata innanzi tutto dalla legge di delega (artt. 9-10) poi disciplinata con il DPR 382 — ha caratterizzato questa nuova figura che si differenzia nettamente da quella che determinava il T.U.: l'istituto. L'istituto aveva dei limiti di gestione, dato che non possedeva nemmeno un bilancio proprio, mentre i poteri gestori venivano delegati da parte dell'amministrazione universitaria.

Ci trovavamo in presenza di una gestione puramente delegata e non certo di piena autonomia finanziaria, amministrativa e contabile come avviene per i dipar-

timenti, i quali possono addirittura amministrare le proprie entrate, hanno cioè potestà di procacciarsi i mezzi finanziari necessari alla vita del dipartimento da aggiungersi ai trasferimenti di fondi dall'università.

Insieme alla gestione dipartimentale e alla creazione di nuovi organismi, furono istituiti — e sono adesso realizzati in moltissimi atenei — i centri interdipartimentali e i centri di servizi interdipartimentali. Per questi ultimi non è che la legge delega — oltre il 382 — desse la specifica indicazione di autonomia gestoria, ma demandava all'amministrazione universitaria la facoltà di renderli autonomi a seconda delle singole esigenze interne. Infatti, poteva dar loro la piena autonomia di bilancio oppure una semi autonomia amministrativa o addirittura una gestione delegata.

I centri e i consorzi interuniversitari non sono più quelli sanciti dagli artt. 60-61 del T.U., ma associazioni tra atenei costituite al fine di realizzare determinati programmi comuni che la singola università da sola non riusciva a portare avanti. In essi — per la propria parte di competenza e di specifica attività — vanno a confluire le varie università, formando un coacervo di mezzi, finanziari e umani, orientati a realizzare determinati studi, ricerche e attività.

Al riguardo, è stata concessa alle università (con una modifica legislativa al 382) la possibilità di partecipare a consorzi e società di capitali. Ovvero le università con la 705<sup>7</sup>, che modifica e integra il 382, sono abilitate alla partecipazione a società azionarie. È stato imposto un limite a questo tentativo, limite costituito dalla partecipazione delle università senza l'apporto di capitali, ma con la sola prestazione d'opera intellettuale. A quell'epoca, volendo preservare l'università da qualunque implicazione di tipo fallimentare, si prevede — a mio avviso erroneamente — di limitare la partecipazione universitaria soltanto all'apporto di opera intellettuale.

## GESTIONE DIRETTA E GESTIONE INDIRETTA

Credo che ora l'università possa riappropriarsi delle opportunità perdute proprio mediante quel regolamento di amministrazione e contabilità che deve darsi sulla base degli artt. 6 e 7 della legge 168,

<sup>7</sup> La legge 9/12/85, n. 705 ha apportato alcune modifiche e integrazioni al DPR 11/7/80, n. 382.

e disciplinare le modalità di una partecipazione attiva a consorzi che attenga ai limiti strutturali dell'università stessa coinvolta con compiti di ricerca, ma che consenta anche apporto di capitale perché l'amministrazione universitaria non ha bisogno di essere protetta da nessuno per operare i suoi investimenti; essa è in grado da sola di far valere, in forza della propria autonomia, i propri diritti e i propri interessi.

In quell'ottica riformistica si determinò anche la possibilità per gli istituti di prefigurare due tipi di gestione: la gestione diretta e quella indiretta.

Oggi esiste una grande differenza tra gestione di istituti e gestione dipartimentale. Il dipartimento ha un'autonomia di bilancio sorretta dall'autonomia finanziaria, amministrativa e contabile per cui è nella piena responsabilità di gestione dei fondi che afferiscono al dipartimento. L'istituto invece non ha bilancio, pur avendo una gestione differenziata dall'università che prima non aveva; intendo con questo la gestione diretta da parte dell'istituto della dotazione assegnatagli in contrapposizione alla gestione indiretta che prima avveniva tramite l'amministrazione universitaria e per la quale l'istituto e/o il direttore dell'istituto era soltanto un ordinatore di spesa.

Questo ha dato luogo a un accentramento della gestione e ad un ritardo nei pagamenti, il che ha causato le proteste di qualche fornitore: la «colpa» andava individuata nella gestione accentrata che non poteva che rallentare tutte le operazioni.

Anche in questo campo, qualche università ha già consentito agli istituti, nelle more del 371 bis e nell'ambito di applicazione del 371, l'adozione di un certo bilancio che non può e non deve essere paragonato a quello del dipartimento.

La gestione diretta da parte dell'istituto è consentita dall'art. 86, ma si riferisce ad una gestione su anticipazioni da parte dell'università la quale — una volta che l'istituto ha dimostrato di essere in grado di gestire autonomamente i fondi a disposizione e chiede al consiglio di amministrazione la gestione diretta — valutata l'esigenza, concede la gestione «in deroga»; con ciò l'università stessa trasferisce per ogni capitolo di bilancio tante anticipazioni relative ai fondi attinenti all'istituto perché gestisca autonomamente tutte le fasi della spesa.

L'anticipazione è concessa fino a un massimo del 40% per ogni capitolo di spesa; man mano che le disponibilità si assottigliano si può chiedere il reintegro fino al raggiungimento del 100% del pla-

fond concesso all'istituto, previa rendicontazione all'università delle spese effettuate.

In questo modo subentra anche la responsabilità diretta del direttore nella gestione dei fondi dell'istituto perché, qualora le spese sostenute fossero ritenute illegittime da parte dell'amministrazione universitaria, esse verrebbero contestate al direttore dell'istituto.

Vorrei fare ancora una brevissima riflessione sulla gestione dipartimentale che, per la prima volta nel settore pubblico allargato, ha costituito un modello «privilegiato» per la realizzazione di un bilancio squisitamente di cassa.

Non so se sia stato un vantaggio o uno svantaggio, ma è stato difficile creare un ambito derogatorio all'interno dell'amministrazione universitaria che gestiva un regime di competenza mista, permettendo una gestione puramente di cassa ad un suo organismo interno con la conseguente difficoltà di integrazione in un consolidato generale dell'intero sistema universitario.

Tutto questo ha consentito al legislatore di affermare con la 168 che, in virtù della potestà regolamentare, le università, e non soltanto i dipartimenti, possono formulare bilanci anche di sola cassa; il dipartimento è stato come una testa d'ariete che ha consentito di modernizzare tutto il sistema universitario di amministrazione e contabilità.

## IPOTESI DI MODERNIZZAZIONE

Le cose che sto per proporre non sono sconvolgenti, ma costituiscono ipotesi di modernizzazione di un sistema arcaico, che mirano a liberare le gambe dalla rete cui faceva cenno il Rettore nella sua presentazione e porle a disposizione di un corpo che deve camminare agilmente per potersi dedicare con più cura alle altre attività dell'università, che sono più pressanti e che sono le sue attività istituzionali: la ricerca e la didattica.

Quattro di noi — tutti amministratori che vivono le realtà universitarie — si sono spogliati della veste di burocrati che rispettano le direttive amministrative dello Stato per vedere cosa si potesse fare per migliorare la situazione e per proporre un altro tipo di amministrazione.

Abbiamo concepito un regolamento nuovo diviso in tre parti; una dedicata alla gestione e al controllo di gestione finanziaria patrimoniale e all'attività negoziale dell'università, in un'altra abbiamo dato valore alle gestioni autonome all'interno delle università — e vedremo come — e un'altra ancora contiene modelli gestori

differenziati per le strutture interne e per l'università.

Questo regolamento-schema contiene l'essenziale, il *minimum* perché l'università possa funzionare in piena autonomia. In questo siamo stati agevolati dagli artt. 6 e 7 della legge 168 che prevedono la possibilità di elaborare il regolamento anche senza un preciso riferimento alla legge di autonomia universitaria.

Poiché bisognava tenere conto della necessità di non condizionare a valle quello che a monte poteva essere fatto in un prosieguo di tempo, è stata attivata una struttura talmente elastica da consentire successivamente al sistema statuario di individuare i centri e dar loro diversi tipi di autonomia. Ecco perché questa differenziazione di autonomia all'interno dell'università.

Prima di tutto andrebbe superata la tradizionale tipologia dei bilanci di competenza, di cassa e misti, derivati sia dallo schema del 1924<sup>8</sup> che da quello del 1978<sup>9</sup>. Invero quest'ultimo non ha dato allo Stato un bilancio di cassa ma gli ha imposto un doppio vincolo che, secondo me, ha appesantito ancora di più la gestione del bilancio statale: infatti, anziché avere solo un vincolo di competenza, ha introdotto anche un vincolo di cassa, condizionando la competenza alla cassa. Ciò sarà valido per lo Stato, che deve procacciarsi finanziamenti con il ricorso al mercato finanziario per far fronte ai propri debiti ed ha quindi la necessità di avere il controllo della massa finanziaria che può spendere in un determinato periodo, ma non ha senso per l'università (ed anche per gli enti pubblici non economici) che non hanno accesso al prestito pubblico.

Altro concetto da superare è la fondatezza, per le università, della prospettazione del conto economico. Il conto economico può avere un senso per la gestione di una azienda agraria, ma nell'università che senso ha un conto economico che — come sanno gli operatori che gestiscono tale tipo di conto — non si confronta mai con quello dello Stato? Le spese di investimento dell'amministrazione universitaria non sono le stesse dell'amministrazione dello Stato, dal momento che per quest'ultimo la spesa di investimento è tutta quella dedicata alla ricerca scientifica universitaria.

<sup>8</sup> Regolamento per l'amministrazione del patrimonio e per la contabilità generale dello Stato, emanato con R.D. 23/5/24, n. 827.

<sup>9</sup> Riforma di alcune norme di contabilità generale dello Stato in materia di bilancio. Legge 5/8/78, n. 468.

Ricerca scientifica non significa soltanto acquistare un'apparecchiatura, ma anche realizzare una serie di attività che portano alla definizione reale, alla conclusione di quella determinata ricerca, concorrendo tutte quelle spese anche di parte corrente senza le quali la ricerca non sarebbe possibile. Diciamo quindi che la ricerca nel suo complesso è un investimento, anche se alcune spese si riferiscono a quelle che comunemente si chiamano spese correnti, ma da ciò discendono insolubili problemi tecnici che rendono privo di senso il conto economico. E allora che senso ha un conto economico all'interno dell'università?

Chiamerei pertanto il bilancio dell'università bilancio finanziario senza l'aggiunta di altre connotazioni limitative, cioè un bilancio che deve riferirsi, vedremo poi come, alla gestione finanziaria nel suo complesso nonché a quella patrimoniale con essa collegata.

## RESIDUI ATTIVI E RESIDUI PASSIVI

Che senso ha tenere i residui attivi e i residui passivi?

Il momento giuridico del sorgere del residuo attivo che è il riaccertamento delle somme non riscosse al termine dell'esercizio e il momento del sorgere del residuo passivo che è la ricognizione di somme impegnate e non pagate al termine dell'esercizio, attualmente sono argomento di dibattito in sede legislativa. Mentre il residuo attivo rileva somme accertate e non riscosse, il residuo passivo rileva soltanto le obbligazioni non estinte nell'esercizio. Ciò comporta l'esistenza di una doppia fase: il consiglio di amministrazione delibera una spesa, ma in effetti tale deliberazione assume soltanto valore di indirizzo alla gestione universitaria perché l'impegno non sorge fino a quando l'obbligazione vera e propria non si perfeziona nei confronti dei terzi.

La pratica contabile dei residui attivi e passivi determina spesso un ammasso di somme indisponibili il cui ammontare, talvolta, supera addirittura il bilancio di competenza e spesso dà adito, in particolare ai colleghi del Tesoro, di dire che o non si è capaci di spendere o che gli impegni registrati sono fasulli.

Eliminiamo questo sistema e diciamo che l'impegno deriva direttamente dalla delibera del consiglio di amministrazione, sorge cioè nel momento in cui il consiglio decide la spesa ed individua formalmente il creditore, salvo alla fine dell'anno verificare se esso è stato eseguito. In caso af-

fermativo non sorge alcun problema, se invece esso non fosse stato eseguito il consiglio tornerà a decidere in uno dei seguenti modi:

1) mantenere l'impegno portandolo come debito nella situazione patrimoniale, per cui il capitolo di spesa del preventivo dell'anno successivo, come minimo, deve contenere il debito (impegno) che il consiglio ha stabilito di mantenere;

2) annullarlo, e allora diventa economia e va nell'avanzo.

Mettiamo le cose in modo che il bilancio non sia più gravato da questo enorme fardello che dobbiamo portarci dietro senza nessun senso. Altro grande vantaggio è quello di non dover rimettere i mandati inestinti.

Attualmente, al 31 dicembre, se il mandato emesso a giugno dell'anno in corso in favore di un creditore X non è stato incassato, il 1° gennaio dell'anno successivo il mandato stesso ritorna indietro, bisogna riprendere in carico il mandato inestinto, rimetterlo in conto residui e se magari il creditore non si fa vivo o per negligenza o perché non vuole riscuotere il credito, ciò continua fino a quando non interviene la perenzione amministrativa o la prescrizione. Col nuovo sistema i mandati inestinti al 31 dicembre di ciascun anno continuano a stare in Tesoreria fino al 30 giugno dell'anno successivo. Decorso tale termine, vanno riportate in bilancio le spese non pagate: si rimetterà il mandato in conto terzi soltanto quando il creditore si farà vivo e chiederà il pagamento del credito a meno che non intervenga la prescrizione.

La stessa cosa può avvenire per l'accertamento.

L'equilibrio finanziario del bilancio non è semplicemente sinonimo di pareggio; vedremo più avanti cosa significa ciò e cosa cambia in ordine all'utilizzo dell'avanzo o disavanzo di amministrazione programmata.

In sostanza, un bilancio costruito in questa maniera — che all'inizio può sembrare un bilancio di competenza — viene gestito come un bilancio di pura cassa, accordandosi con tutti gli altri organismi interni dotati di autonomia di bilancio che sono tenuti ad adottare la stessa normativa pur mantenendo una gestione di sola cassa.

## RIDURRE I CAPITOLI DEL BILANCIO

Sparisce anche la categoria del bilancio: che senso ha chiamare categoria 1: spesa di personale; categoria 2: spese di

quiescenza; categoria 3: acquisti di beni e servizi; categoria 4: strumenti; categoria 5: etc., etc.? Dobbiamo costruire un capitolo che sia un'aggregazione di spese e di programmi che l'università intende realizzare. Così diventa un capitolo di aggregazione funzionale riferito alle grandi voci di spesa dell'università: la spesa degli organi universitari, le spese istituzionali, le spese di funzionamento, le alienazioni oppure la richiesta di mutui, prestiti, etc. Potremmo avere al massimo dieci capitoli nel nostro bilancio, anziché quella miriade di capitoli che abbiamo adesso.

Non accorperei ancora in un unico capitolo la spesa per il personale, almeno fino a quando non verrà promulgata la legge sull'autonomia universitaria che dà all'università il carico del personale non docente e che stabilisce che il Ministero raggruppi in un unico *pool* i tre grandi trasferimenti. Manterrei transitoriamente la categoria del personale chiamandola capitolo, anzi intesterei un capitolo al personale docente, un altro a quello non docente e un terzo capitolo ai ricercatori. Farei invece un capitolo unico per tutte le competenze accessorie e lo chiamerei capitolo 4: competenze accessorie, dove inserirei alcune sottovoci denominate indennità meccanografiche, compenso per lavoro straordinario, premio incentivante, produttività, etc., ma non fisserei più gli stanziamenti per le singole voci di spesa, altrimenti avrei ancora il capitolo vecchia maniera gravato di tutti i vincoli connessi.

Il capitolo deve essere unico ed unico lo stanziamento ripartito per esigenze di analisi in 4.1, 4.2, 4.3, 4.4 soltanto nella fase della riscossione e del pagamento; il che vuol dire che per realizzare l'analisi economica e funzionale, in sede di consuntivo, beneficerò ugualmente della disaggregazione del capitolo in voci di spesa, ma solo al termine di una gestione più snella.

Chiamerei un altro capitolo spese istituzionali, intendendo una sola voce complessiva: ad esempio 5 miliardi destinati a borse di studio, contratti per traduttori di lingua straniera, contratti ex art. 25, consulenze tecniche, acquisto di materiale didattico, acquisto di attrezzature, etc. Questo significa che su questo capitolo per spese istituzionali ci sarà tutta la programmazione dell'organo di governo universitario e la sua conseguente realizzazione.

Un altro capitolo potrebbe essere quello delle spese di funzionamento: luce, gas, etc. articolato in 1, 2, 3, 4, etc. ma anch'esso con un solo stanziamento. In tal modo si realizza la snellezza delle procedure e della gestione unitamente al-

la specifica delle spese sostenute, offrendo la possibilità di redigere il consuntivo nelle forme e nei tempi voluti.

## LE VARIAZIONI DI BILANCIO

Si eliminano altresì tutte le variazioni di bilancio. Per esperienza so che tutte le università effettuano un numero spaventoso di variazioni di bilancio e di assestamenti che, oltre a considerazioni di carattere tecnico-politico, fa riflettere sul grado di efficienza del consiglio di amministrazione, chiamato ogni volta ad esaminare ed approvare, previa relazione dei revisori dei conti, variazioni di bilancio che riguardano magari maggiori spese per luce, gas, etc. Operando invece come suggerisco, la variazione di bilancio dovrà essere fatta solo quando la somma complessiva si sta riducendo oltre il previsto: attivo cioè il Consiglio di Amministrazione solo quando la previsione di spesa relativa ad un settore della programmazione si è mostrata poco attendibile per decidere l'assestamento di bilancio. Questi 4 o 5 capitoli portano il vantaggio di eliminare quanto più possibile le variazioni di bilancio che, come dicevo, si espongono a riflessioni di carattere politico; se il consiglio di amministrazione inizia a fare le sue variazioni di bilancio a partire dal mese di gennaio o febbraio, che bilancio preventivo ha mai fatto? Che significato può avere il bilancio di previsione se si cominciano a fare gli assestamenti a metà febbraio?

In quasi tutte le università, le variazioni iniziano a febbraio; in tal modo il bilancio definitivo ad aprile, con le variazioni apportate, non ha più nessun riferimento con la programmazione fatta all'inizio dell'anno.

Ora vediamo come può essere sostituito il concetto di *pareggio* di bilancio con il concetto di *equilibrio finanziario* previsto dalla legge n. 168 che recita: «...nel rispetto dell'equilibrio finanziario...»: si noti che la legge non parla più di pareggio. Allora come operare in questo caso? Utilizzando i trasferimenti e adottando il sistema del coinvolgimento dell'avanzo di amministrazione, che si chiamerà avanzo finanziario, per programmare l'intera spesa, salvo poi vedere — quando ci sarà la verifica della gestione a metà dell'anno — se la programmazione iniziale è stata adeguatamente supportata.

Vediamo anche come può prevedersi l'assorbimento di un disavanzo programmato. Ammettiamo il caso che si determini un disavanzo: esso deve essere immediatamente riassorbito a cura del consiglio. Ma quando si accerta un disavan-

o di amministrazione di 8-10 miliardi — e ciò si verifica alla fine dell'esercizio — ne deriva che l'università o deve chiedere l'elemosina al deputato locale o deve sospendere l'attività. Allora si può operare come segue: se ho entrate per 5.800, spese per 5.800 e 1.000 di disavanzo finanziario da riassorbire, dovrei bloccare una parte del programma pari alle 1.000 lire da riassorbire. Per evitare le conseguenze di una così repentina frenata appare saggio programmare il riassorbimento delle 1.000 lire in 5 anni successivi in rate di 200. Così facendo e rimandando all'esercizio successivo un disavanzo programmato, libererò per l'esercizio in corso 800 lire che altrimenti sarebbero congelate.

Come dicevo, il consuntivo sarà formato soltanto da un documento finanziario, al quale si aggiunge la situazione amministrativa e patrimoniale nella quale dovranno essere inseriti i debiti e i crediti da portare in aumento nel prossimo bilancio di previsione per garantire le obbligazioni assunte dall'organo di governo dell'università. Fanno in parte eccezione le aziende agrarie per l'atipicità della loro gestione.

## FLESSIBILITÀ DELLE GESTIONI

Con l'attuale 371, sono vietate tutte le gestioni fuori bilancio, ma mi sembra che debba esserci una flessibilità: se ce l'ha lo Stato, perché non dovrebbe averla anche l'università?

Lo Stato proclama il divieto delle gestioni fuori bilancio, però la legge 1041<sup>10</sup> ha stabilito possibilità di deroghe come, ad esempio, la gestione delle scuole parificate nei provveditorati agli studi, le casse di conguaglio, i fondi di compensazione, etc. È bene dare una flessibilità e determinare quali dovrebbero essere le gestioni, non extra bilancio, ma che comunque non interessano il bilancio universitario sancite dal consiglio di amministrazione e che entrano nel bilancio stesso tramite le partite di giro: amministrazione in conto terzi, finanziamenti CEE, etc. . Così facendo si evita di appesantire il bilancio per queste accessioni squisitamente gestite per conto terzi.

Un'altra innovazione si potrebbe apportare in materia negoziale, snellendo le arcaiche procedure dell'asta pubblica, della licitazione privata, della trattativa privata. Per i contratti attivi, si potrebbero fissare le garanzie anche nel regolamen-

to, mentre per i contratti passivi — tranne l'appalto-concorso che è una specifica modalità contrattuale — lascerei tutto alla discrezione e alla responsabilità del consiglio di amministrazione chiamato, di volta in volta, a decidere la forma contrattuale più idonea alla realizzazione di quella determinata attività che si vuole intraprendere. È inutile bandire la licitazione privata per importi fino a 100 milioni o a 300 milioni quando una determinata spesa deve essere effettuata in un tempo prestabilito che mal si combina con le lungaggini della licitazione privata. Rispetto quindi per le scelte responsabilmente effettuate dal consiglio di amministrazione anche in ordine alle procedure contrattuali più consona alla materia da trattare, secondo la disciplina del codice civile. Ad esempio i contratti di concessione, non previsti dalla 371, appaiono tuttavia le modalità più congrue per la realizzazione di opere di edilizia universitaria, pur attenendosi alle direttive CEE.

## IL RUOLO DEI REVISORI DEI CONTI

Quando si parla di revisori dei conti qualcuno si irrita, ma sembra utile avere un controllo sulla legittimità degli atti, anche per garantire il consiglio di amministrazione e il rettore nelle loro funzioni gestorie. Il collegio potrebbe svolgere allora un utile ausilio alla gestione per garantire la legittimità della spesa e non essere soltanto come il vigile nascosto dietro l'angolo pronto a «pizzicare» l'automobilista che in quel momento sta superando i limiti di velocità.

Il collegio può avere compiti di collaborazione e consulenza su come gestire la spesa nel rispetto della legittimità senza, con questo, perdersi in preoccupazioni nominalistiche se deve essere un organo o un collegio di sindaci, un collegio di revisori dei conti. Per l'assolvimento di tale funzione, non mi sentirei garantito dall'iscrizione all'Albo dei suoi componenti, ma privilegierei la professionalità che possono fornire i funzionari che hanno conseguito la loro formazione nel campo dell'istruzione universitaria. A questo va aggiunto il controllo di efficienza e di funzionalità sul quale va basato il nuovo modo di gestire l'università. Esso sarà un organo di controllo interno molto incisivo tendente a ottimizzare le tecniche gestorie. Certamente il suo inserimento nell'università sarà delicato perché potrebbe suscitare risentimenti in chi non è abituato ad assoggettarsi alla valutazione degli altri; tuttavia

è proprio di un organo interno — diciamo un apposito ufficio — che svolge compiti di valutazione sulla scorta degli indicatori, tabelle, *budget* e flussi finanziari, analisi delle procedure per costi e benefici effettuare tali valutazioni.

I centri di spesa possono avere livelli di autonomia diversificata, cioè un'autonomia finanziaria e di bilancio, un'autonomia di bilancio, un'autonomia di sola spesa, oppure una particolare autonomia per i policlinici e le aziende agrarie.

Abbiamo già chiarito il significato di autonomia finanziaria di bilancio: è la piena autonomia dell'organismo cui si affida un *budget* di gestione in modo da consentire al centro stesso piena autonomia di realizzazione di tutto ciò che il centro vuole o non vuole fare. Esso sarà soggetto al controllo di efficienza e di legittimità.

Autonomia di bilancio: il centro è fornito di un bilancio, però all'interno del *budget* le risorse vengono finalizzate in tutto o in parte dal consiglio di amministrazione.

L'autonomia di spesa, invece, intende assolvere ad un decongestionamento dell'amministrazione mediante un decentramento funzionale: il centro esplica la sua autonomia nell'ambito di una determinata materia e dentro limiti di valore assegnati. Qual è il vantaggio di tale sistema? Esso risiede nella realizzazione immediata delle spese e nell'alleggerimento dell'amministrazione centrale di tutte le spese inerenti gli organismi decentrati.

Non ho parlato dei dipartimenti. Il regolamento ipotizza i vari livelli di autonomia, ma rimette all'autonomia statutaria il compito di individuare le strutture che di esse si avvarranno.

Vanno poi definite alcune norme di amministrazione che regolino, una volta per tutte, quei problemi da tempo insoluti nelle università per difetto di legittimazione, come ad esempio se le presidenze possono essere centro di imputazione di spesa o no, le modalità di erogazione dei servizi sociali, le consulenze esterne, il *leasing* e la potestà dell'università di valersi di un avvocato del libero Foro per la difesa in giudizio, specie per le materie attinenti alla sfera della propria autonomia. Da ultimo, il discorso della partecipazione a consorzi e società: poter effettuare trasferimenti passivi ad altri enti, cioè le partecipazioni passive a società azionarie, a vari tipi di associazioni e disciplinare questo tipo di intervento.

Infine, chiare norme abrogative che non lascino sopravvivere, per carenza della nuova disciplina, istituti giuridici arcaici.

<sup>10</sup> La legge 25/11/71, n. 401 ha riordinato la disciplina delle gestioni fuori bilancio.



# LEGGI e DECRETI

*G.U. del 14 aprile 1990*

DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 12 OTTOBRE 1989

**Modificazioni all'ordinamento didattico universitario relativamente al corso di laurea in Scienze naturali**

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 aggiornamenti al testo unico delle leggi sull'istruzione superiore), convertito nella legge 2 gennaio 1936, n. 73;

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

Vista la legge 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 alla fascia di formazione nonché sperimentazione organizzativa e didattica);

Considerata l'opportunità di procedere alla revisione dell'ordinamento didattico vigente per gli studi del corso di laurea in scienze naturali;

Udito il parere del Consiglio Universitario Nazionale;

Considerata la necessità di discostarsi in alcuni punti dal parere del Consiglio Universitario Nazionale al fine di rendere la tabella conforme alla normativa vigente in materia;

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 naturali, di cui alla tabella XXIV, annessa al regio decreto 30 settembre 1938, n. 1652, citato nelle premesse, è sostituito da quello stabilito dalla nuova tabella XXIV, annessa al presente decreto, firmato dal Ministro dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica.

Art. 2

Entro il 1° novembre 1991 l'ordinamento didattico per il conseguimento della laurea in scienze naturali sarà modificato per ciascuna università 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 studenti già iscritti potranno completare gli studi previsti dal precedente ordinamento. 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 12 ottobre 1989.

*Il Presidente supplente della Repubblica*  
SPADOLINI

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

*Registrato alla Corte dei conti il 9 marzo 1990*  
*Registro n. 3 Università, foglio n. 301*

ALLEGATO

*Tabella XXIV*

LAUREA IN SCIENZE NATURALI

Il titolo di ammissione al corso di laurea è quello previsto dalla legge. Il corso di laurea in scienze naturali è di quattro anni, con ventitré insegnamenti annuali complessivi dei quali sedici, che costituiscono l'area comune, sono insegnamenti obbligatori di base, e sette insegnamenti di indirizzo: di questi ultimi, tre sono obbligatori sul piano nazionale, due sono obbligatori in sede locale a scelta della facoltà e due sono a scelta dello studente.

Sono previsti tre indirizzi: un indirizzo generale e didattico con un orientamento generale ed un orientamento didattico, un indirizzo conservazione della natura e delle sue risorse, e un indirizzo paleobiologico. Limitatamente all'orientamento didattico, e a seguito di una sperimentazione triennale, le facoltà potranno chiedere la trasformazione in indirizzo, con le procedure previste dalle vigenti disposizioni sull'ordinamento didattico.

La facoltà per l'attivazione di un indirizzo deve scegliere due insegnamenti, uno per ciascuno dei due blocchi di disci-

plina appositamente indicate per ogni indirizzo sulla base di insegnamenti effettivamente attivati o attivabili.

La scelta dello studente deve riguardare i restanti due insegnamenti tra tutte le discipline attivate dalla facoltà, purché in armonia con l'indirizzo e con l'orientamento di cui al proprio piano di studio. La facoltà, inoltre, può predisporre un elenco di discipline facoltative a copertura di settori caratterizzanti non adeguatamente rappresentati nei corsi di laurea attivati. Detto eventuale elenco deve fare parte integrante della proposta di adozione del nuovo ordinamento e deve contenere, disciplina per disciplina, la motivazione.

Le facoltà possono decidere la suddivisione di non più di due insegnamenti annuali in insegnamenti semestrali, nonché l'organizzazione degli insegnamenti in corsi semestrali compatti. Tale suddivisione comunque deve essere realizzata in modo da non comportare aumento del numero dei docenti.

I corsi di insegnamento annuale devono disporre di non meno di 70 e non più di 90 ore, comprensive di lezioni, esercitazioni, sperimentazioni, esercizi e dimostrazioni; quelli semestrali di non meno di 45 ore.

Gli insegnamenti obbligatori di base sono da distribuire principalmente nel primo biennio e in numero minore nel terzo e nel quarto anno di corso nei quali prevalgono gli insegnamenti di indirizzo.

Le facoltà devono, altresì, provvedere all'organizzazione di due corsi integrati introduttivi, di cui uno di biologia ed uno di scienze della terra, articolati in non meno di 100 ore di lezione e 20 ore di esercitazione, ciascuno secondo lo schema sottoriportato. Detti corsi integrati introduttivi hanno il fine di superare l'attuale frammentarietà e additività dell'insegnamento nelle diverse discipline e di far percepire fin dall'inizio gli elementi di integrazione che devono essere specifici e caratterizzanti della formazione del naturalista. I corsi sono attuati con il concorso di più docenti delle discipline interessate: non danno quindi luogo a titolarità.

#### *Articolazione del corso introduttivo integrato di biologia*

- 1) Basi molecolari
- 2) Citologia
- 3) Tessuti, sistemi, piano di struttura dell'organismo
- 4) Funzioni generali
- 5) Genetica
- 6) Specie, tassonomia, evoluzione
- 7) Riproduzione, sviluppo, differenziamento

8) Ecologia

9) Etologia

Detto corso prevede indicativamente l'utilizzazione dei seguenti docenti: genetica, anatomia comparata, zoologia, botanica, fisiologia, ecologia, o comunque non meno di quattro e non più di sei docenti designati dal consiglio di corso di laurea tra quelli delle discipline comprendenti gli argomenti sopra elencati.

#### *Articolazione del corso integrato di scienze della terra*

- 1) Erosione, morfogenesi, cartografia
- 2) Sedimentazione, ambienti e facies
- 3) I fossili, loro relazioni con l'ambiente, biostratigrafia
- 4) Magmatismo e metamorfismo
- 5) Tettonica, geometrie e processi deformativi
- 6) Dinamica delle zolle litosferiche, orogenesi
- 7) Storia geologica della terra dal precambriano al fanerozoico
- 8) Elementi di geologia regionale

Detto corso prevede indicativamente l'utilizzazione dei seguenti docenti: geografia, geologia, paleontologia, mineralogia, petrografia, o comunque non meno di quattro e non più di sei docenti designati dal consiglio di corso di laurea tra quelli delle discipline comprendenti gli argomenti sopra elencati.

La facoltà nell'organizzare detti corsi integrati indica anno per anno un coordinatore per ciascuno di essi, scelto ovviamente tra i docenti impegnati nei cicli di lezione.

Parte delle ore destinate alle esercitazioni può essere utilizzata per analisi, in laboratorio e/o sul campo, di «casi» che si prestino ad un approccio interdisciplinare, in coerenza con il significato dei corsi integrati.

La facoltà, inoltre, stabilisce le modalità di accertamento della frequenza obbligatoria di detti corsi introduttivi integrati.

Nei quattro anni di corso, e in particolare nei primi due anni, i consigli di corso di laurea devono organizzare escursioni per attività di studio sul campo.

Il numero complessivo delle ore di insegnamento deve essere contenuto in 1800, escluse quelle destinate ai corsi introduttivi integrati.

Ai fini degli esami di profitto, più insegnamenti disciplinari possono essere accorpatisi secondo un criterio di affinità, su deliberazione del consiglio di corso di laurea e della facoltà, in modo che lo studente debba superare un minimo di ventuno esami. Il preside costituisce le commissioni di esami con docenti dei rispettivi corsi,

secondo le norme dettate dall'art. 160 del testo unico delle leggi sull'istruzione superiore, approvato con regio decreto 31 agosto 1933, n. 1592 e dall'art. 42 del regolamento studenti approvato con regio decreto 4 giugno 1938, n. 1269.

La facoltà organizza, altresì, corsi di lingua inglese che si concludono con un colloquio da superarsi prima dell'assegnazione formale dalla tesi di laurea.

Ai fini dell'esame di laurea è obbligatoria l'elaborazione di una tesi sperimentale.

Le norme di cui al presente ordinamento didattico saranno riviste, ove necessario, ai fini di un adeguamento alle direttive CEE in materia.

#### *Insegnamenti obbligatori di base*

- 1) Istituzioni di matematiche (1,2)
- 2) Fisica (1,2)
- 3) Chimica generale e inorganica (1)
- 4) Chimica organica (3)
- 5) Anatomia comparata (4), (9)
- 6) Botanica
- 7) Sistemazione e filogenesi animale o botanica sistematica (10)
- 8) Ecologia
- 9) Fisiologia generale
- 10) Antropologia (9)
- 11) Genetica
- 12) Geografia (5)
- 13) Geologia (6)
- 14) Mineralogia (7)
- 15) Paleontologia
- 16) Zoologia (8)

(1) Ciascuno dei corsi 1, 2 e 3 deve prevedere un congruo numero di lezioni introduttive di allineamento destinate a facilitare la comprensione dei rispettivi contenuti, metodi e linguaggio a giovani provenienti da scuole pre-universitarie di tipo diverso.

(2) I corsi 1 e 2 devono essere coordinati per assicurare fra i contenuti elementi di statistica ed elementi di informatica.

(3) Comprende anche elementi di biogenetica.

(4) Comprende anche elementi di embriologia comparata e causale.

(5) Comprende anche elementi di meteorologia e climatologia.

(6) Comprende anche elementi di rilevamento geologico.

(7) Comprende anche elementi di petrografia.

(8) Comprende anche elementi di etologia e di sistematica zoologica.

(9) I docenti degli insegnamenti di anatomia comparata e di antropologia coordineranno tra loro, su indicazione del consiglio di corso di laurea, lo svolgimento di «elementi di anatomia umana».

(10) La scelta delle due discipline è decisa dal consiglio di facoltà che deve inserire tra gli insegnamenti obbligatori dei tre indirizzi

quella delle due che non risulterà tra gli insegnamenti obbligatori di base.

#### INDIRIZZO GENERALE E DIDATTICO

Due sono le finalità di importanza strategica dell'indirizzo generale e didattico.

Con l'orientamento generale ci si propone di avviare l'allievo attraverso contenuti e metodologie idonee, allo studio dei processi e dei sistemi naturali, visti nella dimensione spazio-temporale. Questo obiettivo assume un ruolo importante come fondamento dell'identità del naturalista, sia esso ricercatore, che professionista.

Con l'orientamento didattico, ci si propone di sviluppare gradualmente fondamenti scientifici e metodologici per una didattica avanzata e con una sua specifica identità, per ogni ordine e grado di scuola preuniversitaria.

#### *Insegnamenti obbligatori*

- 1) Fisiologia vegetale
- 2) Geografia fisica
- 3) Sistematica e filogenesi animale oppure botanica sistematica

#### *Orientamento generale*

Insegnamenti a scelta da parte della facoltà, obbligatori per lo studente (due su dieci, uno per blocco):

#### Blocco A:

- 1) Biogeografia
- 2) Biologia cellulare
- 3) Chimica biologica
- 4) Metodi probabilistici, statistici e processi stocastici
- 5) Ecologia microbica

#### Blocco B:

- 6) Geochimica
- 7) Geologia stratigrafica
- 8) Petrografia
- 9) Geofisica
- 10) Vulcanologia

#### *Orientamento didattico*

Insegnamenti a scelta da parte della facoltà, obbligatori per lo studente (due su dieci, uno per blocco):

#### Blocco A:

- 1) Analisi degli ecosistemi
- 2) Anatomia umana
- 3) Fitosociologia
- 4) Geologia storica
- 5) Etologia

#### Blocco B:

- 6) Didattica delle scienze naturali
- 7) Educazione ambientale

- 8) Metodologia didattica
- 9) Laboratorio di esperienze didattiche di scienze biologiche

- 10) Laboratorio di esperienze didattiche di scienze della terra

#### INDIRIZZO CONSERVAZIONE DELLA NATURA E DELLE SUE RISORSE

Questo indirizzo è finalizzato ad esprimere competenze specificate del naturalista da far valere nello studio, nella operatività gestionale e nell'attività di consulenza e di progettazione, nei musei naturalistici, negli orti botanici, nei parchi e nelle riserve naturali, e in ogni campo in cui sia richiesta una competenza sulla tutela di specie viventi anche come beni naturali nonché nella conservazione e valorizzazione di significativi beni geologici e paleontologici.

Particolare rilevanza assume, oggi, la richiesta di professionalità del naturalista sia per la combinazione dei dossiers d'impatto ambientale, che per la valutazione degli stessi.

#### *Insegnamenti obbligatori*

- 1) Conservazione della natura e delle sue risorse
- 2) Geologia ambientale
- 3) Sistematica e filogenesi animale o botanica sistematica

Insegnamenti a scelta da parte della facoltà, obbligatori per lo studente (due su dieci, uno per blocco):

#### Blocco A:

- 1) Ecologia delle acque interne
- 2) Geobotanica
- 3) Zoocenosi e protezione della fauna
- 4) Igiene ambientale
- 5) Museologia naturalistica

#### Blocco B:

- 6) Idrogeologia
- 7) Geologia del quaternario
- 8) Geologia regionale
- 9) Sedimentologia e regime dei litotali
- 10) Telerilevamento delle risorse ambientali

#### INDIRIZZO PALEOBIOLOGICO

Questo indirizzo è strutturato in modo da poter conferire al laureato una preparazione idonea (e diversificata rispetto a quella conseguibile in altri corsi di laurea) ad affrontare uno studio integrato dell'evoluzione (e/o dell'estinzione) delle specie vegetali e animali.

In una formazione integrata di questo tipo, debbono essere in particolare valorizzate le conoscenze tassonomico-evolutive delle specie fossili in riferimen-

to ai relativi ecosistemi e ai loro mutamenti nel tempo geologico come si evincono dalla moderna stratigrafia. Analogamente sono valorizzati anche la paleontologia umana e la paleontologia dei vertebrati nel quadro della geologia del quaternario, cogliendo il rapporto tra quanto deriva tra i grandi cicli della natura e quanto è determinato dalle attività dell'uomo.

#### *Insegnamenti obbligatori*

- 1) Sistematica e filogenesi animale o botanica sistematica
- 2) Stratigrafia
- 3) Paleontologia vegetale o paleobotanica

Insegnamenti a scelta da parte della facoltà, obbligatori per lo studente (due su dodici, uno per blocco):

#### Blocco A:

- 1) Ecologia preistorica
- 2) Paleocologia
- 3) Paleontologia umana e paleontologia
- 4) Palinologia
- 5) Paleontologia dei vertebrati
- 6) Paleopatologia

#### Blocco B:

- 7) Geologia marina
- 8) Geochimica
- 9) Geologia e paleontologia del quaternario
- 10) Micropaleontologia
- 11) Sedimentologia
- 12) Paleontologia stratigrafica

*Il ministro dell'Università e della Ricerca  
scientifica e tecnologica*  
RUBERTI

*G.U. del 21 agosto 1990*

LEGGE 7 AGOSTO 1990, N. 245

Norme sul piano triennale di sviluppo dell'università e per l'attuazione del piano quadriennale 1986-1990

La Camera dei deputati ed il Senato della Repubblica hanno approvato;

IL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA

PROMULGA  
la seguente legge:

## CAPO I

### NORME SULLA PROGRAMMAZIONE UNIVERSITARIA

#### Art. 1

##### *Fini e procedimento di formazione del piano triennale di sviluppo*

1. Il piano triennale di sviluppo dell'università, previsto dall'articolo 2, comma 1, lettera a), della legge 9 maggio 1989, n. 168, è adottato con la procedura di cui ai commi 2, 3 e 4 ed ha lo scopo:

a) di assicurare l'equilibrato sviluppo e l'adeguamento delle strutture didattiche e scientifiche delle università in rapporto ai flussi territorialmente stimati dell'utenza, alle grandi aree metropolitane, agli squilibri nord-sud e ai fabbisogni formativi del Paese;

b) di favorire l'istituzione di corsi di studi a carattere innovativo ovvero non presenti nelle tabelle degli ordinamenti didattici.

2. Le università predispongono e trasmettono al Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica, di seguito denominato «Ministero», almeno un anno prima della scadenza del piano, propri programmi di sviluppo riferiti al triennio successivo. I programmi devono indicare analiticamente anche le risorse finanziarie, il personale e le strutture disponibili per la propria attuazione, nonché le richieste aggiuntive necessarie a tal fine. Tali programmi sono trasmessi dal Ministero ai comitati regionali di coordinamento di cui all'articolo 3 della legge 14 agosto 1982, n. 590, che esprimono, entro il termine perentorio di 30 giorni dalla richiesta, pareri e avanzano proposte al fine di realizzare un coordinamento su base regionale. La conferenza permanente dei rettori formula, entro trenta giorni dalla richiesta del Ministero, una propria relazione generale riferita all'intero sistema universitario.

3. Il piano, formulato dal ministro dell'Università e della Ricerca scientifica

e tecnologica, di seguito denominato «Ministro», sentito il Consiglio Universitario Nazionale (CUN), è trasmesso, almeno tre mesi prima della scadenza del precedente piano, alla Camera dei deputati e al Senato della Repubblica, per l'assegnazione alle commissioni permanenti competenti in materia, che esprimono il proprio parere nei termini previsti dai rispettivi regolamenti.

4. Il piano è approvato dal Consiglio dei Ministri ed emanato con decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri.

#### Art. 2

##### *Istituzione di nuove università e di nuove facoltà*

1. Il piano può prevedere anche l'istituzione di nuove università statali di cui indica le facoltà e i corsi di laurea contestualmente alla localizzazione di tali strutture.



Studenti all'esterno della Facoltà di Ingegneria dell'Università di Parma

2. L'istituzione di nuove università statali previste nel piano si attua attraverso l'attivazione, nell'ambito di università statali già esistenti, delle strutture di cui al comma 1, decentrate nelle nuove sedi.

3. Il piano indica il fabbisogno finanziario, le forme di copertura, acquisite anche mediante apposite convenzioni con enti e privati, nonché i contingenti di personale docente, ricercatore e non docente occorrenti per l'istituzione delle nuove strutture. I relativi stanziamenti iscritti nello stato di previsione del Ministero e i posti di organico sono assegnati, con vincolo di destinazione, con decreto del ministro, all'università statale cui fanno capo le nuove strutture.

4. L'università alla quale è affidato il compito di avviare il graduale funzionamento della nuova struttura decentrata adotta tutti i conseguenti provvedimenti.

5. Per l'esercizio delle attribuzioni relative alla nuova struttura, il consiglio di amministrazione dell'università di cui al comma 4 può essere integrato, qualora già non vi appartengano, da un rappresentante della regione, della provincia, del comune e della camera di commercio, industria, artigianato e agricoltura nel cui territorio ha sede la nuova struttura decentrata, nonché dell'eventuale promotore, se consorzio pubblico o società a prevalente capitale pubblico.

6. Nel caso di istituzione di una facoltà decentrata, ai sensi del comma 2, le attribuzioni spettanti al consiglio di facoltà relativamente alla nuova struttura sono esercitate dal consiglio della facoltà corrispondente della stessa università. Nel caso di attivazione di una nuova facoltà decentrata diversa da quelle che compongono l'università, le attribuzioni spettanti al consiglio di facoltà relativamente alla nuova struttura sono esercitate da un comitato composto da cinque professori di ruolo di discipline previste nei piani di studio della nuova facoltà. Di essi, tre sono eletti dai professori di ruolo delle corrispondenti discipline delle università statali o legalmente riconosciute e due sono designati dal senato accademico dell'università. Dei professori eletti, due sono di prima fascia e uno di seconda; dei professori designati, uno di prima fascia ed uno di seconda. I membri del comitato durano in carica fino alla costituzione della nuova facoltà e comunque per non più di un triennio.

7. Le disposizioni del comma 6 si applicano anche per l'istituzione di nuove facoltà previste dal piano nella stessa o in altra sede di università esistenti.

8. Allorché risultino assegnati alla facoltà di nuova istituzione almeno cinque professori di ruolo di cui tre di prima fascia, due di seconda fascia e siano stati completati almeno due anni accademici, e comunque non oltre quattro, si costituisce il consiglio di facoltà.

9. Le iscrizioni degli studenti ai nuovi corsi di laurea sono aperte dopo la costituzione degli organi collegiali e l'approntamento degli spazi e dei servizi didattici.

10. La sede di servizio, per il personale docente e non docente e per i ricercatori facenti parte dei contingenti assegnati alla nuova struttura, è a tutti gli effetti quella in cui la stessa è ubicata.

11. Il piano successivo a quello che ha previsto l'istituzione o la prosecuzione dell'attività della struttura decentrata stabilisce, con le medesime procedure prescritte dall'articolo 1, la sua costituzione in università autonoma, la sua soppressione, la graduale disattivazione o la prosecuzione della sua attività. Per la costituzione in università autonoma è necessario il conforme parere delle competenti commissioni parlamentari, espresso in sede di esame del piano secondo quanto previsto dall'articolo 1, comma 3. La nuova università, con le facoltà e i corsi di laurea espressamente previsti dal piano, è costituita, a seguito del predetto parere, con decreto del Presidente della Repubblica, su proposta del ministro; tale decreto definisce altresì i rapporti tra la nuova università e quella di origine. Entro sei mesi dall'emanazione del predetto decreto, i competenti organi della nuova università adottano lo statuto.

12. Il piano può anche prevedere l'istituzione di nuove università statali mediante il trasferimento da altre università di strutture già esistenti. La nuova università subentra in tutti i rapporti giuridici inerenti al funzionamento delle strutture trasferite.

#### Art. 3

##### *Soppressione di strutture decentrate*

1. Dopo l'approvazione del piano che ne preveda la soppressione, la struttura decentrata non può effettuare immatricolazioni. Essa è soppressa non appena non

vi risultino studenti iscritti, e comunque al termine della durata legale del corso di studi degli studenti che vi risultino iscritti alla data di approvazione del piano predetto. Qualora nell'università che ha avviato la struttura da sopprimere esista un uguale corso di studi, gli studenti iscritti nella struttura da sopprimere hanno diritto ad esservi trasferiti, anche in soprannumero, con pieno riconoscimento degli studi effettuati.

2. Al personale tecnico e amministrativo che presta servizio nella struttura decentrata da sopprimere si applicano le procedure per l'attuazione del principio di mobilità previste dal decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 5 agosto 1988, n. 325, fatto salvo comunque il diritto al trasferimento, anche in soprannumero, nell'università che ha attivato la sede decentrata. Il personale tecnico e amministrativo che risulti ancora in servizio presso la sede decentrata alla data di soppressione della sede stessa è soggetto a mobilità d'ufficio, anche verso amministrazioni diverse, secondo la normativa vigente.

3. Il personale docente e i ricercatori assumono la sede di servizio presso l'università che ha attivato la struttura soppressa. Il senato accademico, sentito l'interessato e i competenti consigli di facoltà, delibera in ordine all'assegnazione dei professori universitari e dei ricercatori e alle relative titolarità. Nel caso di titolarità diverse da quella di appartenenza, il ministro, sentito l'interessato, adotta i conseguenti provvedimenti su parere conforme del CUN.

#### Art. 4

##### *Attivazione delle strutture previste dal piano*

1. Ai fini dell'attivazione delle strutture e dei corsi previsti dal piano, ai sensi dell'articolo 2, commi 2 e 7, le università presentano al ministro proposte corredate da una relazione tecnica, nella quale sono indicate le risorse finanziarie, di personale e di attrezzature disponibili per assicurarne il funzionamento. Il ministro accerta la disponibilità delle risorse e, acquisito il parere del CUN, con proprio decreto, definisce le assegnazioni integrative eventualmente necessarie ed autorizza l'attivazione, che decorre dall'anno accademico successivo a quello nel quale sono presentate le proposte di attivazione. Nel caso di istituzione di nuove strutture ai sensi dell'articolo 2, comma 2, il decreto è adottato di concerto con il ministro del Tesoro.

## Art. 5

### *Attuazione del piano*

1. Una quota parte, determinata nel piano, degli stanziamenti di parte corrente destinati alla sua attuazione, è riservata all'incremento delle dotazioni organiche dei professori, dei ricercatori e del personale tecnico e amministrativo da assegnare alle nuove istituzioni. L'incremento è attuato in relazione alla predetta disponibilità con decreto del ministro, adottato di concerto con il ministro del Tesoro. Per la ripartizione ed assegnazione alle università dei posti in organico così incrementati è obbligatorio il parere del CUN.

2. Una quota parte dei predetti stanziamenti non superiore al 2 per cento per il 1990, e all'1 per cento per gli anni successivi, è destinata, con decreto del ministro, alle spese necessarie per la elaborazione del piano, la sua valutazione e la successiva verifica dell'attuazione.

## Art. 6

### *Università non statali*

1. L'autorizzazione a rilasciare titoli di studio universitari aventi valore legale è conferita a istituzioni, promosse o gestite da enti e da privati, con decreto del ministro, secondo le espresse indicazioni contenute nel piano su conforme parere delle competenti commissioni parlamentari.

2. Le università non statali, in possesso dell'autorizzazione di cui al comma 1, possono attivare, con modifica statutaria, nuovi corsi di studi al cui termine sia previsto dagli ordinamenti vigenti il rilascio di titoli aventi valore legale, quando i corsi vengano istituiti nelle sedi delle predette università. Nuovi corsi possono essere istituiti in altre sedi solo se espressamente previsti dal piano.

3. Ferme restando le disposizioni per l'assegnazione alle università non statali dei contributi dello Stato in relazione alle strutture didattiche e scientifiche deliberate alla data di entrata in vigore della presente legge, nel caso di attivazione di nuove strutture i contributi sono erogati tenendo conto esclusivamente di quelle la cui istituzione è prevista nel piano.

## CAPO II

### NORME PER L'ATTUAZIONE DEL PIANO QUADRIENNALE DI SVILUPPO DELL'UNIVERSITÀ 1986-1990

## Art. 7

### *Attuazione del piano quadriennale 1986-1990*

1. Le disposizioni di cui agli articoli 2, 4 e 6 si applicano anche al piano quadriennale di sviluppo dell'università 1986-1990, approvato con decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 12 maggio 1989, pubblicato nella *Gazzetta Ufficiale* della Repubblica italiana n. 111 del 15 maggio 1989.

2. Per le finalità di cui al comma 1, sono istituite ed attivate, con modifica statutaria, tutte le nuove strutture espressamente previste dal piano di cui al comma 1. Il Politecnico di Bari, la facoltà di Magistero presso l'Università di Catania e la II Università di Napoli, sono istituiti con le modalità di cui agli articoli 8, 9 e 10.

3. Le università possono indicare, con delibera del senato accademico, sentito il consiglio di amministrazione per quanto concerne le risorse necessarie, le priorità nell'attivazione delle strutture e dei corsi previsti nel piano di cui al comma 1.

4. Per la costituzione delle facoltà con corsi attivati alla data di pubblicazione del decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri di cui al comma 1 del presente articolo e previste dal piano predetto quali strutture decentrate da altre università si applicano, nel caso in cui alle stesse non siano assegnati almeno cinque professori di ruolo di cui tre di prima fascia, le disposizioni di cui al comma 6 dell'articolo 2.

## Art. 8

### *Istituzione del Politecnico di Bari*

1. È istituito il Politecnico di Bari. Esso è compreso fra le università statali previste dall'articolo 1, secondo comma, n. 1), del testo unico delle leggi sull'istruzione superiore, approvato con regio decreto 31 agosto 1933, n. 1592, e successive modificazioni e integrazioni.

2. Le facoltà di ingegneria e di architettura dell'Università di Bari sono trasferite, con le relative dotazioni organiche, scientifiche, didattiche e strumentali, al Politecnico di Bari a decorrere dal-

l'anno accademico 1991/1992. Il Politecnico subentra in tutti i rapporti giuridici facenti capo all'Università di Bari relativi al funzionamento delle due facoltà in atto alla data di inizio dell'anno accademico 1991-1992.

3. Il decano del corpo accademico della facoltà di ingegneria cura gli atti preliminari all'avvio del Politecnico e attiva le procedure per la elezione degli organi di governo.

## Art. 9

### *Statizzazione dell'Istituto universitario di magistero di Catania*

1. È istituita presso l'Università di Catania la facoltà di Magistero. L'Istituto universitario di Magistero pareggiato di Catania, istituito con decreto del Presidente della Repubblica 18 settembre 1951, n. 1160, è soppresso a decorrere dall'anno accademico 1990-1991.

2. Con decreto del Presidente della Repubblica, da emanare entro sei mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge su proposta del ministro, sono dettate le norme per disciplinare:

a) il passaggio dei docenti, dei ricercatori e degli assistenti del ruolo ad esaurimento e l'inquadramento in ruolo nell'Università di Catania del personale tecnico e amministrativo di ruolo in servizio presso l'Istituto alla data di pubblicazione del decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri di cui all'articolo 7, comma 1, della presente legge, nonché il passaggio, a domanda, dei docenti di ruolo presso altre facoltà dell'Università di Catania che, alla stessa data, abbiano svolto attività didattica nel predetto Istituto in qualità di incaricati o supplenti ai sensi degli articoli 113 e 114 del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, e successive modificazioni e integrazioni;

b) le modalità per il passaggio in proprietà o comunque in uso dei beni mobili ed immobili, delle strutture e delle attrezzature dello stesso Istituto;

c) la successione dell'Università nei rapporti giuridici facenti capo ad esso.

## Art. 10

### *Istituzione della II Università di Napoli*

1. È istituita, nell'area metropolitana di Napoli, la II Università. Essa è compresa fra quelle previste dall'articolo 1, secondo comma, n. 1), del testo unico delle leggi sull'istruzione superiore, approvato

con regio decreto 31 agosto 1933, n. 1592, e successive modificazioni e integrazioni.

2. Con decreto del ministro, adottato entro tre mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, su parere conforme delle competenti commissioni parlamentari, sono dettate le disposizioni per disciplinare, secondo quanto previsto dagli articoli 2 e 4, la costituzione delle facoltà e l'attivazione dei relativi corsi di laurea nonché le modalità attuative delle previsioni del piano quadriennale di sviluppo 1986-1990, ivi compreso lo scorporo dall'Ateneo Federico II di Napoli della I facoltà di medicina ed il passaggio della stessa alla II Università, con le relative dotazioni organiche, scientifiche, didattiche e strumentali. Il decreto deve comunque prevedere che l'istituzione della II Università di Napoli avvenga contestualmente alla costituzione di più facoltà.

#### Art. 11

##### *Aumento delle dotazioni organiche*

1. Per l'attuazione del piano quadriennale di sviluppo dell'università 1986-1990 il ministro è autorizzato a ripartire e ad assegnare alle università, per le esigenze di funzionamento delle nuove istituzioni, un contingente di posti di personale tecnico e amministrativo e di ricercatore, rispettivamente non superiore a mille e a cinquecento unità. I predetti posti sono recati in aumento alle dotazioni organiche complessive di cui alla tabella B allegata alla legge 29 gennaio 1986, n. 23, e all'articolo 30 del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, e successive modificazioni e integrazioni.

2. Il numero dei posti di cui al comma 1, da ripartire tenuto anche conto delle richieste delle singole università, è determinato nel rispetto dell'apposita quota dello stanziamento di parte corrente di bilancio prevista dal comma 1 dell'articolo 5.

3. Per il funzionamento del Politecnico di Bari l'organico del quadro G della tabella IX allegata al decreto del Presidente della Repubblica 30 giugno 1972, n. 748, come sostituito dalla tabella A allegata alla legge 29 gennaio 1986, n. 23, è incrementato di un posto di dirigente superiore e di un posto di primo dirigente.

4. Le procedure per la copertura dei posti di personale di cui ai commi 1 e 3 potranno essere esperite prima della data di attivazione delle nuove istituzioni.

### CAPO III

#### NORME TRANSITORIE E FINALI

#### Art. 12

##### *Disposizioni sul piano 1991-1993 e sul primo rapporto sullo stato della istruzione universitaria*

1. Ai fini della adozione del piano triennale di sviluppo dell'università 1991-1993, il piano è trasmesso alla Camera dei deputati e al Senato della Repubblica, ai sensi dell'articolo 1, comma 3, entro sei mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge.

2. Il primo rapporto sullo stato dell'istruzione universitaria previsto dall'articolo 2, comma 1, lettera a), della legge 9 maggio 1989, n. 168, è presentato al Parlamento entro il 31 dicembre 1992.

#### Art. 13

##### *Attuazione del riordinamento della facoltà di ingegneria*

1. In prima applicazione della presente legge, il decreto del Presidente della Repubblica 20 maggio 1989, pubblicato nella *Gazzetta Ufficiale* della Repubblica italiana n. 186 del 10 agosto 1989, recante modificazione all'ordinamento didattico universitario relativamente ai corsi di laurea della facoltà di ingegneria (tabella XXIX), può essere attuato, ai sensi dell'articolo 3 dello stesso decreto, anche in deroga alle previsioni specifiche del piano quadriennale di sviluppo 1986-1990, ivi compreso il completamento dei bienni già attuati, senza incidere sulle risorse destinate all'attuazione del piano.

2. Con decreto del Presidente della Repubblica, l'ordinamento didattico dei corsi di laurea della facoltà di ingegneria di cui al decreto del Presidente della Repubblica citato al comma 1 sarà modificato in relazione alle norme sulla programmazione universitaria contenute nella presente legge.

#### Art. 14

##### *Fondo di incentivazione per il personale in servizio presso il Ministero*

1. Al fine di incentivare le attività di promozione, programmazione e coordinamento in campo nazionale ed internazionale delle iniziative concernenti la ricerca scientifica e tecnologica e l'istruzione uni-

versitaria e per la migliore efficienza dei servizi, è iscritto nello stato di previsione del Ministero, a decorrere dall'anno finanziario 1990, un fondo pari a lire 3.630 milioni per l'attribuzione al personale in servizio presso il Ministero stesso di uno speciale compenso collegato con la professionalità e produttività dei servizi.

2. I criteri, le misure e le modalità di corresponsione agli aventi diritto del compenso di cui al comma 1, per il personale appartenente alle qualifiche funzionali, sono definiti in sede di contrattazione decentrata nazionale ai sensi della legge 29 marzo 1983, n. 93. Tali criteri devono tener conto dell'assiduità e del rendimento del personale e devono consentire la valutazione della produttività anche individuale sulla base di appositi parametri parimenti concordati.

3. Una quota pari al 10 per cento del fondo di cui al comma 1 è riservata al personale con qualifiche dirigenziali e direttive del ruolo ad esaurimento. Entro tale percentuale, la misura spettante alle singole qualifiche è stabilita dal ministro, d'intesa con il ministro per la Funzione pubblica, con i decreti di esecuzione degli accordi di cui al comma 2, tenuto conto dei criteri definiti in tali accordi.

4. L'erogazione dello speciale compenso è estesa al personale di altre amministrazioni dello Stato, anche ad ordinamento autonomo, in servizio con provvedimento formale presso il Ministero.

5. Il compenso di cui al comma 1 non è cumulabile con altri trattamenti che non abbiano carattere di generalità per gli impiegati dello Stato.

6. Le spese derivanti dal presente, articolo sono comprese fra quelli di parte corrente di cui all'articolo 17, comma 1.

#### Art. 15

##### *Università del Mezzogiorno*

1. Al fine di assicurare un equilibrato sviluppo del sistema universitario, come previsto dall'articolo 2, comma 1, lettera c), della legge 9 maggio 1989, n. 168, una quota non inferiore al 40 per cento delle risorse finanziarie complessive destinate ai piani di sviluppo delle università, è riservata alle università che hanno sede nelle aree del Mezzogiorno di cui all'articolo 1 del testo unico delle leggi sugli interventi nel Mezzogiorno, approvato con

decreto del Presidente della Repubblica 6 marzo 1978, n. 218, e successive modificazioni ed integrazioni.

Art. 16

*Norma abrogativa*

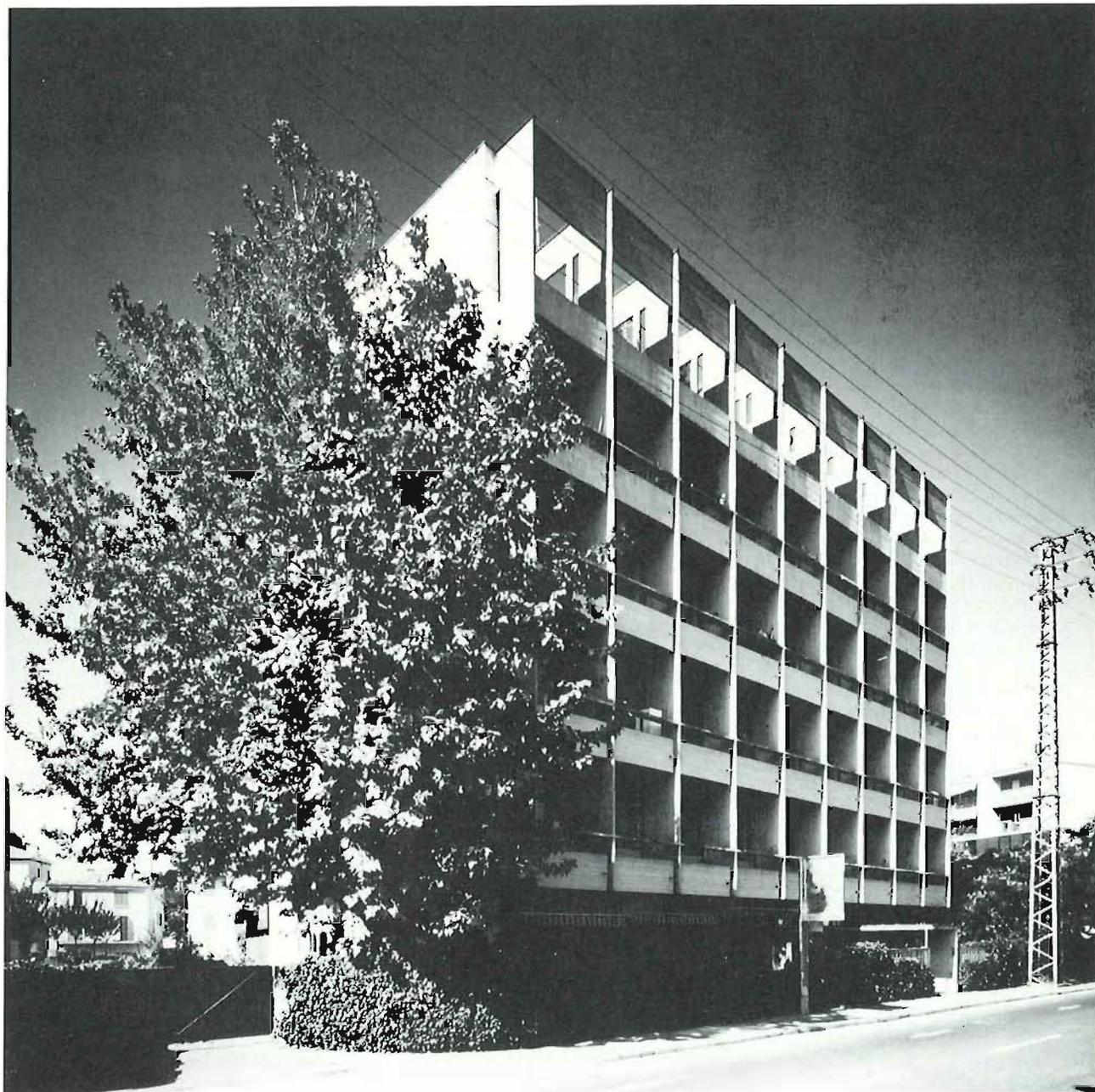
1. Sono abrogate tutte le disposizioni in contrasto con la presente legge.

Art. 17

*Norma finanziaria*

1. Per l'attuazione dei piani di sviluppo dell'università è autorizzata, per gli anni dal 1990 al 1995, la spesa complessiva di lire 1.900.000 milioni, di cui lire 950.000 milioni di parte corrente e lire 950.000 milioni di parte capitale.

2. Per gli anni 1990-1992 la spesa è determinata, per la parte corrente, in lire 48.500 milioni per l'anno 1990, lire 128.500 milioni per l'anno 1991 e lire 148.500 milioni per l'anno 1992, e per la parte in conto capitale in lire 50.000 milioni per l'anno 1990, lire 130.000 milioni per l'anno 1991 e lire 150.000 milioni per l'anno 1992. A decorrere dal 1993 le quote annue, rispettivamente di parte cor-



Casa albergo per studenti, in via Pasini (Parma)

rente e di parte capitale, sono determinate dalla legge finanziaria ai sensi dell'articolo 11, comma 3, lettera c), della legge 5 agosto 1978, n. 468, come sostituito dall'articolo 5 della legge 23 agosto 1988, n. 362. A decorrere dal 1996 le quote di spesa annuali sono determinate dalla legge finanziaria ai sensi della lettera d) del citato comma 3 dell'articolo 11 della legge n. 468 del 1978.

3. In prima applicazione della presente legge la quota da destinare all'incremento delle dotazioni organiche di personale tecnico e amministrativo e di ricercatori di cui all'articolo 11 è determinata rispettivamente in lire 30.000 milioni ed in lire 14.500 milioni.

4. All'onere derivante dall'attuazione della presente legge, si provvede:

a) quanto a lire 48.500 milioni per l'anno 1990, lire 128.500 milioni per l'anno 1991 e lire 148.500 milioni per l'anno 1992, mediante corrispondente riduzione dello stanziamento iscritto, ai fini del bilancio triennale 1990-1992, al capitolo 6856 dello stato di previsione del Ministero del Tesoro per l'anno 1990, all'uopo utilizzando l'accantonamento: «Istituzione di nuove università statali in applicazione della legge 14 agosto 1982, n. 590»;

b) quanto a lire 50.000 milioni per l'anno 1990, lire 130.000 milioni per l'anno 1991 e lire 150.000 milioni per l'anno 1992, mediante corrispondente riduzione dello stanziamento iscritto, ai fini del bilancio triennale 1990-1992, al capitolo 9001 dello stato di previsione del Ministero del Tesoro per l'anno medesimo, all'uopo utilizzando lo specifico accantonamento: «Piano quadriennale per le università».

5. Il ministro del Tesoro è autorizzato ad apportare, con propri decreti, le occorrenti variazioni di bilancio.

La presente legge, munita del sigillo dello Stato, sarà inserita nella Raccolta ufficiale degli atti normativi della Repubblica italiana. È fatto obbligo a chiunque spetti di osservarla e di farla osservare come legge dello Stato.

Data a Roma, addì 7 agosto 1990.

COSSIGA

ANDREOTTI, *Presidente del Consiglio dei Ministri*

Visto, il Guardasigilli: VASSALLI

## NOTE

### AVVERTENZA:

Il testo delle note qui pubblicato è stato redatto ai sensi dell'art. 10, comma 3, del testo unico approvato con decreto del Presidente della Repubblica 28 dicembre 1985, n. 1092, al solo fine di facilitare la lettura delle disposizioni di legge alle quali è operato il rinvio. Restano invariati il valore e l'efficacia degli atti legislativi qui trascritti.

### Nota all'art. 1

— Il testo dell'art. 2, comma 1, lettere a) e c), della legge n. 168/1989 (Istituzione del Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica), è il seguente:

«Art. 2 (*Funzioni*) — 1. Il Ministro:

a) elabora ogni tre anni il piano di sviluppo dell'università in base alle vigenti disposizioni e presenta al Parlamento, ogni triennio, un rapporto sullo stato dell'istruzione universitaria, formulato sulla base delle relazioni delle università, sentiti il Consiglio Universitario Nazionale (CUN) e la Conferenza permanente dei Rettori delle università italiane;

(*Omissis*);

c) procede alla ripartizione degli stanziamenti iscritti nel bilancio del Ministero destinati alle università sulla base di criteri oggettivi definiti con suo decreto, volti anche ad assicurare un equilibrato sviluppo delle sedi universitarie, sentiti il CUN e la Conferenza permanente dei Rettori delle università italiane, e agli enti di ricerca sentito il CNST, nel rispetto delle previsioni delle leggi di settore.

— Il testo dell'art. 3 della legge n. 590/1982 (Istituzione di nuove università), è il seguente:

«Art. 3 (*Comitati regionali di coordinamento*)

— Nelle regioni in cui operano più università è costituito un comitato, formato dai rettori di ciascuna università e dai presidi delle relative facoltà con il compito di coordinare le attività delle sedi universitarie in materia di diritto allo studio e di utilizzazione e sviluppo delle strutture universitarie nella regione».

### Nota all'art. 3

— Il DPCM n. 325/1988 reca: «Procedere per l'attuazione del principio di mobilità nell'ambito delle pubbliche amministrazioni».

### Nota all'art. 7

— Il DPCM 12 maggio 1989 reca: «Approvazione del piano di sviluppo dell'Università per gli anni 1986-1990».

### Nota all'art. 8

— Il testo dell'art. 1, secondo comma, n. 1), del testo unico delle leggi sull'istruzione superiore, è il seguente:

## «TITOLO I

### UNIVERSITÀ E ISTITUTI SUPERIORI

#### Sezione 1 - ORDINAMENTO

## Capo I

### *Fini dell'istruzione superiore e istituti nei quali s'impartisce*

Art. 1. — L'istruzione superiore ha per fine di promuovere il progresso della scienza e di fornire la cultura scientifica necessaria per l'esercizio degli uffici e delle professioni.

Essa è impartita, ai fini e agli effetti previsti dal presente testo unico:

1) nelle regie università e nei regi istituti superiori, indicati nelle annesse tabelle A e B;

2) nelle università e negli istituti superiori liberi».

### Nota all'art. 9

— I testi degli articoli 113 e 114 del DPR n. 382/1980 (Riordinamento della docenza universitaria, relativa fascia di formazione nonché sperimentazione organizzativa e didattica), e successive modificazioni e integrazioni, sono i seguenti:

«Art. 113 (*Conservazione degli incarichi*) — Al fine di garantire la conservazione degli insegnamenti già attivati alla data di entrata in vigore del presente decreto, per assicurare il connesso livello di funzionamento delle facoltà, sono prorogati gli incarichi di insegnamento di coloro che siano in servizio all'atto dell'entrata in vigore del presente decreto. Tale disposizione si applica anche ai professori di ruolo, anche se a tempo pieno, che ricoprono incarichi di insegnamento presso università statali o non statali.

Gli incaricati degli insegnamenti di cui al precedente comma sono confermati nel loro ufficio salvo espressa rinuncia fino alla chiamata di un nuovo titolare e comunque non oltre l'espletamento della seconda tornata concorsuale.

Gli incaricati possono, a domanda, essere trasferiti nella stessa facoltà ad altro insegnamento per il quale sia sopravvenuta una vacanza dichiarata dalla facoltà a seguito di trasferimento di professore di ruolo o di cessazione di professore ufficiale, sempre che alla copertura della disciplina la facoltà non intenda provvedere mediante chiamata.

La stessa norma si applica altresì per i corsi di laurea di nuova istituzione.

Gli incaricati supplenti già in servizio all'atto dell'entrata in vigore del presente decreto possono essere riconfermati sul posto, sempre in qualità di supplenti, ove il titolare sia collocato in aspettativa».

«Art. 114 (*Conferimento di supplenze*) — Fino all'espletamento delle tornate dei giudizi di idoneità per professore associato, gli insegnamenti rimasti vacanti per qualsiasi ragione, sempreché per l'insegnamento che si intende ricoprire per supplenza sia stato richiesto il posto di ruolo, e per i quali sia comprovata l'impossibilità di chiamata di professori di ruolo, possono essere conferiti per supplenza esclusivamente a professori ordinari e straordinari, a professori associati ovvero a professori incaricati stabilizzati, della stessa materia o di materia affine, appartenenti alla stessa facoltà; in mancanza, con motivata deliberazione, a professori ordinari o straordinari, a professori associati, ovvero a professori incaricati stabilizzati».

zati di altra facoltà della stessa università ovvero di altra università. Non possono comunque essere coperti per supplenza gli insegnamenti sdoppiati, salvo che il numero degli esami sostenuti negli insegnamenti stessi nell'ultimo anno accademico sia superiore a 250 per ciascun corso attivato (40/b).

Le supplenze, di cui al precedente comma, sono conferite con deliberazione del consiglio di facoltà, che le adotta a maggioranza assoluta. La deliberazione darà ragione delle valutazioni comparative in base alle quali è stata operata la scelta tra coloro che hanno presentato domanda per il conferimento della supplenza.

Per il periodo di effettivo svolgimento della supplenza è dovuto un compenso, ragguagliato a mese, pari alla metà dello stipendio lordo spettante al professore associato alla classe iniziale del livello retributivo.

Fino all'adozione delle norme delegate che provvedono a rivedere gli ordinamenti delle scuole a fini speciali e delle scuole di specializzazione e perfezionamento, nulla è innovato, per l'attribuzione degli insegnamenti in dette scuole, negli ordinamenti vigenti, oltre a quanto disposto nel presente decreto. Per gli insegnamenti eventualmente attribuiti ai professori di ruolo valgono le norme previste dal precedente art. 9 anche se a tempo pieno».

*Nota all'art. 10*

— Per l'art. 1, secondo comma, n. 1), del citato regio decreto n. 1592/1933 vedi precedente nota all'art. 8.

*Nota all'art. 11*

— La legge n. 23/1986 reca: «Norme sul personale tecnico ed amministrativo delle università».

— Il testo dell'art. 30 del citato DPR n. 382/80, e successive modificazioni e integrazioni, è il seguente:

«CAPO V

*Ricercatori universitari*

Art. 30 (*Dotazione organica del ruolo dei ricercatori*) — La dotazione organica del ruolo dei ricercatori universitari è di 16.000 posti, di cui 4.000 da assegnare per concorsi liberi. Di questi ultimi 2.000 saranno messi a concorso entro l'anno accademico 1980/81; i restanti 2.000 entro gli anni accademici 1981/82 e 1982/83.

I posti destinati a concorso libero sono ripartiti fra le facoltà delle varie università secondo criteri di programmazione che tengano conto delle esigenze funzionali dei corsi di laurea delle facoltà stesse, nonché dei posti assegnati in seguito ai giudizi di idoneità ove espletati. La ri-

partizione è effettuata con decreto del Ministro della Pubblica Istruzione, sentito il Consiglio universitario nazionale.

Nella prima tornata concorsuale, in sede di ripartizione dei posti di ricercatori da mettere a concorso libero per facoltà e per gruppi di discipline, si terrà conto, nell'ambito dei criteri generali anche del numero degli appartenenti alle categorie di cui all'art. 58 per i quali le facoltà attestino la continuazione dell'attività di ricerca e che non abbiano, per anzianità, titolo a partecipare ai giudizi di idoneità».

— Il DPR n. 748/1972 reca: «Disciplina delle funzioni dirigenziali nelle Amministrazioni dello Stato, anche ad ordinamento autonomo».

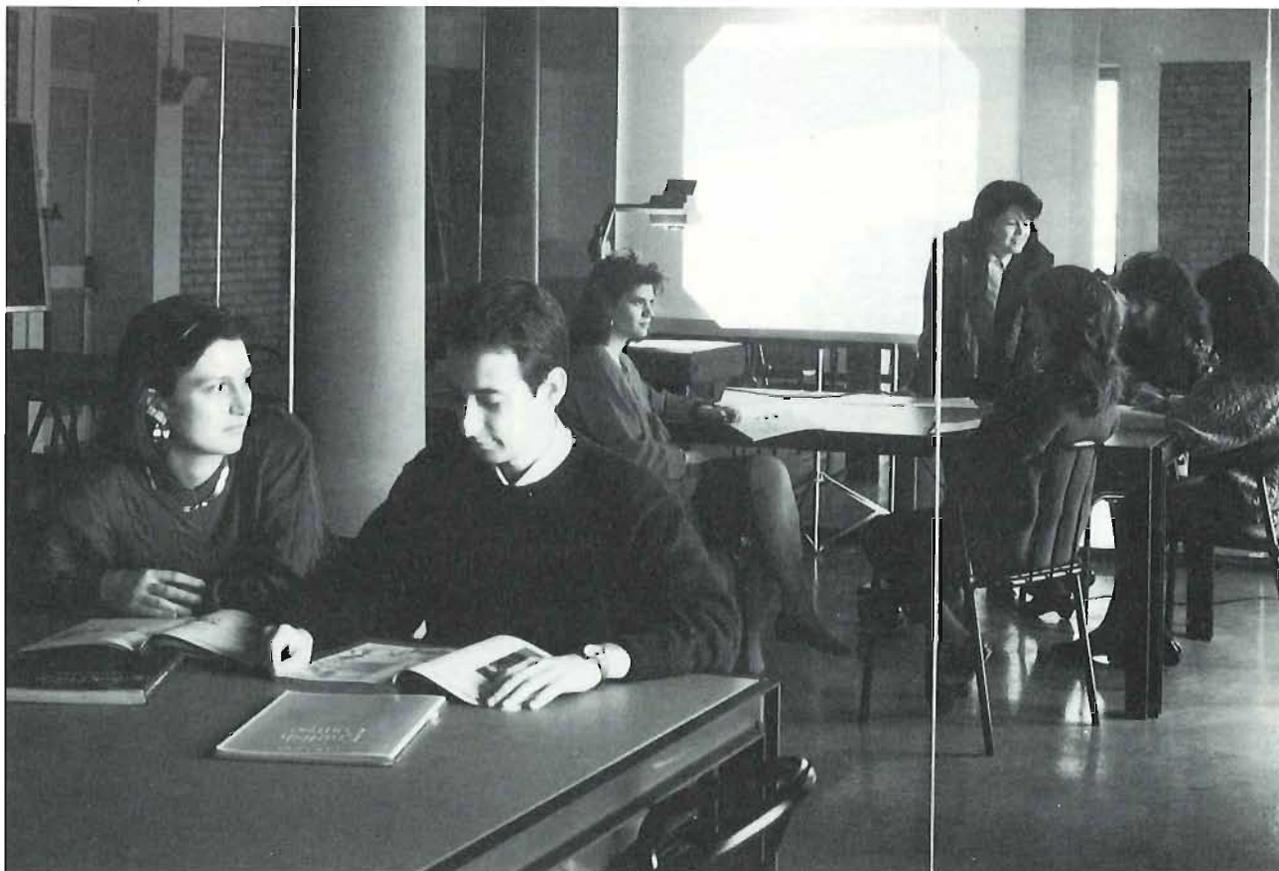
*Nota all'art. 12*

— Per l'art. 2, comma 1, lettera a), della citata legge n. 168/1989, vedi precedente nota all'art. 1.

*Nota all'art. 13*

— Il testo dell'art. 3 del DPR 20 maggio 1989 («Modificazioni all'ordinamento didattico universitario relativamente ai corsi di laurea della facoltà di ingegneria») è il seguente:

«Art. 3. Entro sei mesi dall'entrata in vigore del presente decreto i Politecnici e le Università degli studi adegueranno l'ordinamento



Un'aula del Centro Linguistico di Ateneo

della facoltà in ingegneria e l'ordinamento didattico dei relativi corsi di laurea in conformità all'allegata tabella XXIX, 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».

*Nota all'art. 14*

— La legge n. 93/1983 reca: «Legge quadro sul pubblico impiego».

*Nota all'art. 15*

— Per il testo dell'art. 2, comma 2, lettera c), della citata legge n. 168/1989, vedi precedente nota all'art. 1.

*Note all'art. 17*

— Il testo dell'art. 11, comma 3, lettere c) e d), della legge n. 468/1978 (Riforma di alcune norme di contabilità generale dello Stato in materia di bilancio), così come sostituito dall'art. 5 della legge n. 362/1988 (Nuove norme in materia di bilancio e di contabilità dello Stato), è il seguente:

«Art. 11 (*Legge finanziaria*)  
(*Omissis*)

3. La legge finanziaria non può introdurre nuove imposte, tasse e contributi, né può di-

sporre nuove o maggiori spese, oltre a quanto previsto dal presente articolo. Essa contiene:

(*Omissis*);

c) la determinazione, in apposita tabella, per le leggi che dispongono spese a carattere pluriennale, delle quote destinate a gravare su ciascuno degli anni considerati;

d) la determinazione, in apposita tabella, della quota da iscrivere nel bilancio di ciascuno degli anni considerati dal bilancio pluriennale per le leggi di spesa permanente la cui quantificazione è rinviata alla legge finanziaria».

— Per la legge n. 590/1982 vedi precedente nota all'art. 1.

LAVORI PREPARATORI

*Senato della Repubblica* (atto n. 1660):

Presentato dal sen. BOMPIANI il 29 marzo 1989.

Assegnato alla 7ª commissione (Istruzione pubblica), in sede referente, il 30 marzo 1989, con pareri delle commissioni 1ª e 5ª.

Esaminato dalla 7ª commissione il 27 aprile 1989, 9 maggio 1989, 3 agosto 1989, 26 set-

tembre 1989, 3 ottobre 1989, 22 novembre 1989, 13 dicembre 1989; 16, 17, 23, 31 gennaio 1990; 1º, 13, 14 febbraio 1990; 1º marzo 1990.

Relazione scritta annunciata il 3 aprile 1990 (atto n. 1660/A - relatore sen. ZECCHINO).

Esaminato in aula e approvato il 10 aprile 1990.

*Camera dei deputati* (atto n. 4757):

Assegnato alla VII commissione (Cultura), in sede referente, il 9 maggio 1990, con pareri delle commissioni I, V e XI.

Esaminato dalla VII commissione, in sede referente, il 23 maggio 1990; 6, 14 giugno 1990; 4, 5, 11 luglio 1990.

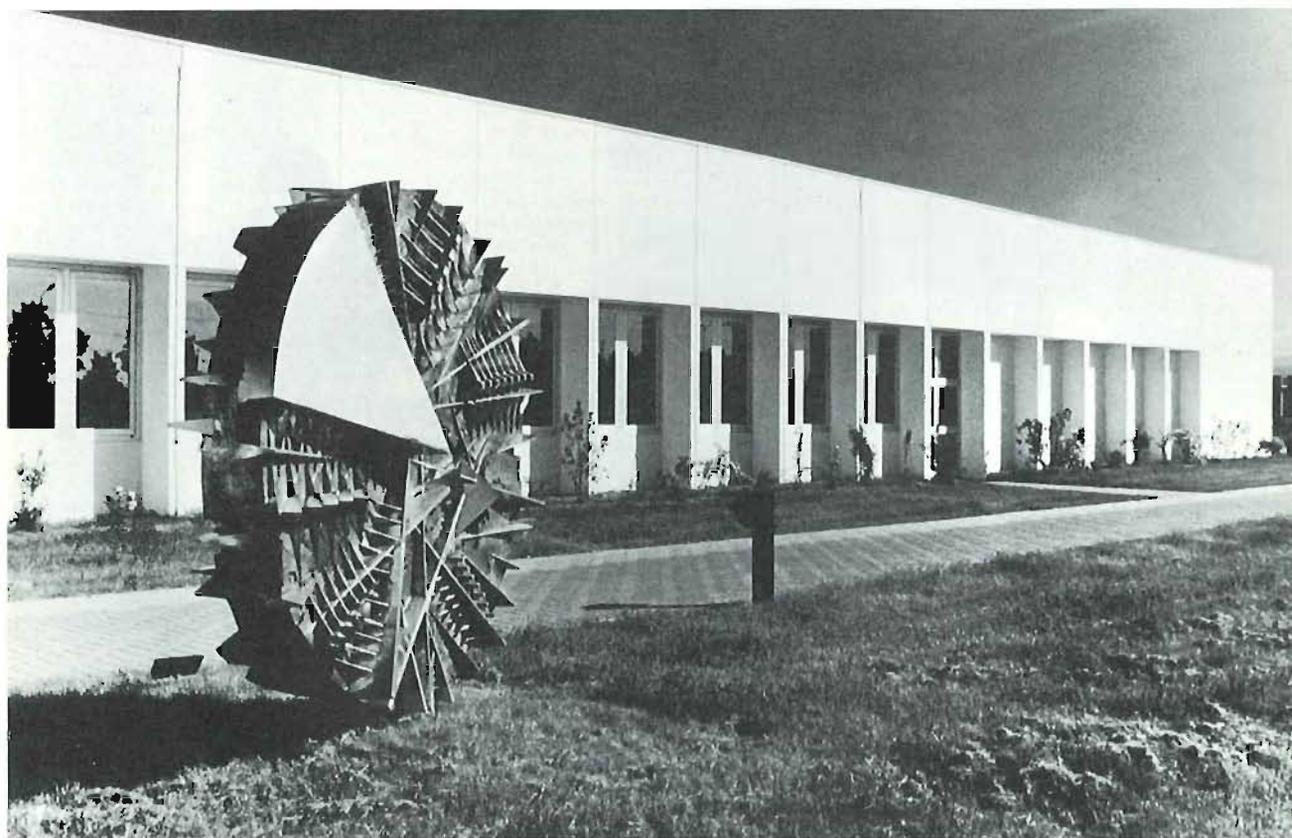
Assegnato nuovamente alla VII commissione, in sede legislativa, il 23 luglio 1990.

Esaminato dalla VII commissione, in sede legislativa, e approvato, con modificazioni, il 24 luglio 1990.

*Senato della Repubblica* (atto n. 1660-B):

Assegnato alla 7ª commissione (Istruzione pubblica), in sede deliberante, il 26 luglio 1990, con pareri delle commissioni 1ª e 5ª.

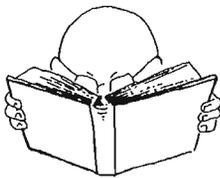
Esaminato dalla 7ª commissione il 31 luglio 1990 e approvato il 1º agosto 1990.



Veduta aerea della Facoltà di Medicina veterinaria (in primo piano); sullo sfondo, la zona annonaria (Parma)



# LIBRI



## Curriculum Reform - An Overview of Trends

Centre for Educational Research and Innovation  
OCDE, Paris 1990, pp. 98

Il CERI sta promuovendo un'indagine, estesa a tutti i paesi membri dell'OCSE, sull'efficacia dei sistemi scolastici e le tendenze di riforma. Attualmente lo studio ha concluso la fase preparatoria, i cui risultati sono stati condensati dall'australiano Malcom Skilbeck, in una relazione che si basa sulle risposte inviate da esperti dei singoli paesi a un questionario appositamente predisposto.

L'istruzione universitaria resta al di fuori del campo di interesse della pubblicazione, già fin troppo vasto, ma anche dal punto di vista dell'istruzione superiore essa riveste un notevole interesse, giacché delinea, per quanto sommariamente, le caratteristiche dello studente-tipo che, nel prossimo decennio, si affaccerà alla soglia degli atenei.

Sommariamente, dicevamo. In effetti è arduo sintetizzare in meno di cento pagine le tendenze di sistemi scolastici così disparati per tradizione culturale e grado di sviluppo economico-sociale. Tuttavia va dato atto all'autore di aver saputo cogliere e presentare la diversità di organizzazione, di programmi e di metodi e, nonostante questa, di aver saputo individuare, perlomeno a livello di ipotesi, delle linee di tendenza comuni. Caratteristica comune delle civiltà post-industriali è innanzitutto la rapidità e l'imprevedibilità del cambiamento. Di qui la necessità della flessibilità sia come meta educativa sia come caratteristica dei programmi scolastici. Va detto peraltro che una certa convergenza si sta verificando proprio su questo, in quanto i paesi dotati di un sistema scolastico centralizzato stanno riscoprendo questo valore, mentre i paesi di tradizione anglosassone avvertono la necessità di stabilire più prescrittivamente un nucleo essenziale irrinunciabile per ogni livello del curriculum. Questo «core curriculum», per adoperare l'espressione in uso, è ciò che attualmente anima il dibattito e che costituirà occasione per ulteriori approfondimenti anche da parte del CERI.

Altre tematiche trattate nel rapporto e oggetto delle prossime fasi della ricerca

sono le seguenti: l'insegnamento delle abilità logiche, considerate come fondamentali; i nuovi sviluppi della matematica, della scienza e della tecnologia; l'opportunità e le modalità dell'inserimento di un'educazione ai valori, eventualmente collegata alle materie umanistiche; infine, la realtà attuale e le tendenze di riforma, nei paesi membri dell'OCSE, dell'orientamento, della valutazione e dell'apprendimento.

Roberto Peccenini

## La sociologia dell'educazione in Italia - Centralità e marginalità della scuola

a cura di Roberto Moscati

Collana di Sociologia, n. 11, Zanichelli, Bologna 1989, pp. 287, L. 46.000

L'ipotesi di fondo sulla quale si basa tutto il libro è semplice e corretta: se cambiamo le strutture economiche e sociali della società è necessario che cambino anche le istituzioni che devono formare coloro che in futuro dovranno entrare in quelle strutture. Ovvero se cambia il tipo di domanda che industria e società chiedono alla scuola deve cambiare anche il tipo di istruzione che la scuola stessa in tutti i suoi gradi fornisce agli studenti. Discorso tanto più importante per quel che riguarda l'università, che si pone come grado più alto e terminale del percorso formativo.

Guidato da questo assioma il libro, a cura di Roberto Moscati, professore di Sociologia all'Università di Milano e già autore di altri lavori sull'argomento, si sviluppa attraverso un percorso di interventi di vari studiosi che affrontano i diversi problemi del sistema formativo italiano sotto un'ottica sociologica.

Nell'introduzione, curata proprio da Moscati, si spiega che cosa si intenda per sociologia dell'educazione e si affronta il problema del suo tardivo sviluppo e difficoltà ad attecchire in Italia. Basti pensare che mentre negli Stati Uniti già negli Anni Cinquanta si affermava questa disciplina, in Italia per un suo completo riconoscimento bisognerà aspettare gli Anni Otanta.

Il libro è articolato in sei sezioni. Nella prima si analizzano le funzioni fondamentali e i punti di crisi tipici dei sistemi formativi dei paesi industrializzati, e in particolare dell'Italia, e le diverse modalità di utilizzazione dei percorsi di formazione a seconda delle appartenenze sociali degli utenti.

Nella seconda sezione si prendono in esame le necessità di trasformazione e i processi di cambiamento in atto in tre settori del sistema italiano: l'istruzione di base, il settore della formazione professionale e l'università. La terza affronta il problema della dispersione e scarsa produttività della scuola secondaria superiore e dell'università, mentre la quarta esamina la condizione degli studenti e i loro rapporti con l'istruzione scolastica. La quinta parte affronta i nuovi termini del rapporto tra scuola e mercato del lavoro. La sesta il tipo della politica formativa in Italia, analizzando anche il rapporto tra scuola pubblica e privata.

Due sono gli interventi mirati al tema specifico dell'università: quello di Mario Gattullo, «Crisi e cambiamento nell'università», e quello di Corrado de Francesco, «Un'università poco selettiva e poco produttiva?». Nel primo si parte dalla constatazione dello stato di crisi che sta attraversando oggi l'università e si afferma la necessità di una politica che consenta «l'autonomia dell'università, la delegificazione di un gran numero di norme e la riduzione dei poteri dell'apparato amministrativo».

Interessanti le conclusioni dell'articolo: «Se cambiano i bisogni, cioè la domanda che la società rivolge all'università, se addirittura i bisogni entrano in conflitto reciproco, anche l'università deve cambiare. Se i bisogni mutano con rapidità, anche il cambiamento richiesto all'università deve essere rapido». «Governare l'università vuol dire governare anche il cambiamento dell'università. Chi governa l'università deve essere dunque in grado di proporre, decidere, organizzare i contenuti e i metodi del cambiamento». La soluzione della crisi può quindi essere trovata, secondo Gattullo, «solo nello sviluppo dell'autonomia dell'università: nel tradurre in pratica operativa quel che si trova enunciato nella Costituzione della Repubblica».

Il secondo intervento analizza sempre la situazione di crisi del mondo universitario ma da un altro punto di vista, e cioè che l'elevato numero di abbandoni sia spacciato agli occhi dell'opinione pubblica come sinonimo di selettività, mentre in realtà esso non è l'atto finale di una seria e rigorosa selezione, quanto piuttosto un insieme di fattori che poco hanno a che fare con una efficace opera di «scrematura». Le linee di intervento proposte sono un controllo più accurato e assiduo dei risultati ottenuti dagli studenti nei vari anni di corso e cercare di offrire maggiori stimoli ai docenti per aumentarne la produttività sia sul piano scientifico che su quello didattico.

Paolo Zappitelli

#### La formazione in ingegneria - Relazione preliminare della Commissione Nazionale di Ingegneria

Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica

Supplemento al bollettino «Università Ricerca», n. 5, maggio 1990

La carenza di laureati in Ingegneria in Italia è divenuta ormai un fatto di dominio pubblico, oggetto di ricorrenti articoli sulle colonne dei quotidiani. Su 100 immatricolati poco più di trenta arrivano a concludere gli studi e di questi soltanto un decimo lo fa nei tempi previsti. In numeri assoluti, università e politecnici laureano circa 6.000 ingegneri all'anno, mentre il fabbisogno attuale eccede questa cifra di almeno 1.000-1.500 unità. Il quadro è completato se guardiamo al numero di laureati per 1000 abitanti relativo al 1987 e lo confrontiamo con il dato corrispondente dei principali Stati europei: Italia 0,105; Germania Occidentale 0,144; Gran Bretagna 0,159; Francia 0,264.

Considerata l'urgenza di porre rimedio a tale situazione di squilibrio, il ministro Ruberti ha insediato una commissione, composta da docenti e presidi delle facoltà di Ingegneria, da rappresentanti della pubblica amministrazione e di associazioni di categoria degli imprenditori e degli ingegneri, nonché da esperti provenienti da istituzioni di ricerca e realtà produttive pubbliche e private, con il fine di formulare un piano di intervento che riduca drasticamente il numero dei *dropouts* e favorisca il riequilibrio del rapporto tra domanda e offerta di ingegneri e altri operatori tecnologici. La relazione che ne è

risultata viene definita «preliminare» dai suoi estensori, in quanto non è ancora pervenuta ad una dettagliata formulazione dei nuovi *curricula*, né ad una quantificazione precisa delle risorse necessarie in termini umani, strumentali, edilizi e finanziari; tuttavia la linea da seguire è indicata con chiarezza, grazie ad un'accurata ricostruzione della realtà attuale raffrontata con la situazione degli studi ingegneristici in alcuni altri paesi d'Europa.

Il punto chiave della proposta della Commissione è l'istituzione del diploma universitario in Ingegneria, rilasciato al termine di corsi triennali svolti nell'ambito delle università o dei politecnici. Non si tratterebbe di un diploma di primo grado dopo il quale, proseguendo per altri due anni, si pervenirebbe alla laurea, in quanto i corsi di diploma sarebbero organizzati in parallelo al tradizionale corso di laurea. Sono peraltro previste delle forme di collegamento tra i due canali. In particolare si è ipotizzato di far svolgere in comune il primo anno dei corsi di laurea e di diploma, in maniera che gli studenti possano orientarsi alla scelta dopo essersi confrontati con le difficoltà oggettive poste dagli studi intrapresi; d'altra parte, gli ingegneri diplomati potrebbero poi accedere alla laurea attraverso un successivo percorso triennale. Per quanto riguarda la figura professionale dell'ingegnere diplomato, la Commissione lo definisce «un tecnico di elevata preparazione, qualificato per affrontare i problemi tecnico-industriali nell'immediato e con una formazione sufficientemente estesa per recepire e utilizzare l'innovazione». Nel nuovo *curriculum* formativo è quindi necessario un sapiente dosaggio tra le esigenze della formazione di base e quelle della specializzazione per costruire una professionalità di più immediata utilizzazione.

Un altro canale formativo su cui, sempre a detta della Commissione, bisogna concentrare attenzione e investimenti è quello dei corsi di qualificazione post-secondaria, di durata prevalentemente biennale. A differenza dei precedenti, in essi la cultura di base avrebbe un ruolo più limitato in quanto dovrebbe costituire un semplice supporto a una specifica professionalità. La responsabilità della loro istituzione e gestione non ricadrebbe, o ricadrebbe non in maniera esclusiva, sull'università, ma competerebbe a una pluralità di soggetti (Regioni, Camere di commercio, aziende, etc.) direttamente interessati a istituire percorsi formativi flessibili e capaci di adattarsi alle esigenze di aree occupazionali mutevoli come quella tecnologica. Già esiste qualche esempio, in Italia, di tali iniziative, che può essere

preso a modello per organizzare un programma di formazione professionale più specialistico e di livello più elevato rispetto a quello fornito dalla scuola secondaria.

Per quanto riguarda il corso di laurea tradizionale non si ravvisa la necessità di apportare modifiche, se non alla didattica di tipo sperimentale in laboratorio, di cui si auspica un potenziamento. Un ambito, infine, di cui si sottolinea l'importanza, è quello della formazione post-laurea e formazione permanente, a causa della necessità di riqualificare i tecnici la cui professionalità è resa obsoleta dalla rapidità dell'innovazione tecnologica.

È indubbio che l'istituzione di un diploma intermedio riavvicinerà l'Italia ai livelli europei, pur senza eguagliarli; è anche vero che l'efficienza del sistema potrà essere di molto superiore all'attuale limitando il fenomeno degli abbandoni (la Commissione si pone il traguardo del 60-65% di immatricolati che concludono l'iter formativo).

Tuttavia, perché si possano formare, come viene ipotizzato per il Duemila, a partire da 28.000 immatricolati, i 16.000 - 18.000 tecnici laureati e diplomati richiesti dal sistema produttivo, appare necessario potenziare adeguatamente la didattica sul piano delle risorse umane e materiali. E qui l'impatto con le cifre è duro, perché mostra la difficoltà del cammino da percorrere. Limitandoci al fattore umano e tralasciando le spese edilizie e di strumentazione, con l'obiettivo posto dalla Commissione di pervenire a un rapporto di 1 a 7 tra docenti più ricercatori e studenti in corso, ecco come dovrebbero aumentare gli organici del personale: i professori di I fascia dell'85%, i docenti di II fascia del 120%, mentre i ricercatori e i tecnici dovrebbero quasi raddoppiare. È chiaro che, quand'anche fossero disponibili i fondi da investire per giungere a una didattica più assistita, sarà arduo reperire in misura sufficiente il personale qualificato, che, come si è visto, il sistema formativo già fornisce in misura inferiore alle esigenze ordinarie del sistema produttivo. Certo, si potrà ricorrere a incentivazioni retributive, affidare a singoli docenti la responsabilità di più corsi, utilizzare maggiormente i ricercatori e i dottorandi in attività didattiche, prevedere l'apporto di professionalità esterne. Tutte queste misure proposte dalla Commissione non tolgono però il dubbio che questa riforma possa essere di piena efficacia. Resta il fatto che la direzione verso cui procedere è indicata con chiarezza e va quindi seguita senza indugi.

R.P.

## Tecnologie e professionalità

di Sergio Zoppi

Formez, *Archivio dei corsi di formazione n. 38*, Roma 1990, pp. 32

Il presente volumetto riporta la relazione introduttiva tenuta il 14 settembre 1989 al convegno della Cisl pugliese sul tema «Ricerca e tecnologie avanzate per la coesione economica e sociale: una scommessa obbligata alle soglie del 1992».

L'attenzione è concentrata sulla situazione del Mezzogiorno: all'indomani del tramonto dei modelli tradizionali di sviluppo e della ristrutturazione tecnologica degli Anni Ottanta, quale strada seguire per promuovere le economie regionali a sviluppo tardivo? Un primo efficace strumento viene identificato nella legge 64, in quanto privilegia gli interventi che mirano da una parte alla qualificazione del fattore umano, con particolare riferimento ai profili manageriali e scientifico-tecnologici e dall'altra a fornire servizi, spesso ad alto contenuto tecnologico, che favoriscano l'ammodernamento delle imprese e della pubblica amministrazione. Vi è tuttavia una *conditio sine qua non* perché possano essere efficaci gli interventi e gli incentivi previsti dai piani di attuazione della legge 64/86 ed è la riduzione del divario tra la situazione dell'università e della ricerca nel Mezzogiorno e nel resto d'Italia. A questo proposito l'autore fa sue le risultanze dell'indagine svolta dalla commissione insediata dal ministro Ruberti e presieduta dal prof. Golini e quantifica, anche sulla base di altre ricerche, il tasso di incremento della spesa per R e S nel Mezzogiorno per arrivare in una decina d'anni al riequilibrio Nord-Sud.

Un'altra esigenza fondamentale viene individuata nella valorizzazione delle forze locali, soprattutto a livello imprenditoriale, che non sia però affidata a un cieco spontaneismo, bensì favorita da un'intelligente interazione con i centri di spesa, che hanno il compito di individuare le potenzialità dell'area e di suscitare assunzioni di responsabilità a livello locale. In sostanza si tratta di tracciare una

mappa delle aree tecnologiche in cui si prevede uno sviluppo accelerato nei prossimi cinque-dieci anni e farvi confluire una serie di interventi (finanziamenti alla ricerca, commesse, *joint-ventures* tra pubblico e privato, intese per la cooperazione scientifica e tecnologica e la partecipazione integrate sovranazionali, istituzione di corsi universitari e *post lauream*, etc.). La pluralità degli «attori del mutamento», come li chiama Zoppi riferendosi allo Stato, alle imprese e al sindacato, non costituirà un ostacolo, pur considerando la diversità di competenze ministeriali che tali iniziative mettono in gioco, se vi sarà il coordinamento di una *authority* altamente qualificata.

Come si può vedere da queste brevi note si tratta di uno scritto denso di dati e di spunti, ma il modello di crescita economica che viene proposto risulta appena abbozzato e andrebbe più ampiamente sviluppato.

R. P.

### Atti del Convegno «Autonomia universitaria e ricerca scientifica»

*Cinque Lune, Roma 1990*

Autonomia universitaria e ricerca scientifica. Un tema ricondotto strumentalmente a far da locomotore alle privatizzazioni e da innesco ad una presunta marginalizzazione delle sedi universitarie socialmente ed economicamente più deboli (quelle, cioè, localizzate in territori ed ambiti socio-economici così classificabili in base a generalizzazioni spicciole). E, anche, l'autonomia come compressore di settori disciplinari meno attraenti per l'apparato produttivo, quali gli studi umanistici e la ricerca di base.

Ma se queste sono alcune delle accuse della «pantera» ed il presunto motivo di fondo della protesta studentesca scatenatasi nel primo semestre del '90 (e forse pronta a riaccendersi), già dal novembre dello scorso anno il tema dei rapporti tra

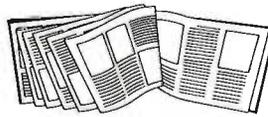
autonomia universitaria e processo di trasformazione ed innovazione dell'università italiana era stato discusso — dal punto di vista tecnico-politico — nel corso del convegno di studio promosso dal dipartimento scuola, ricerca e beni culturali della DC di cui sono stati pubblicati gli atti. Nel presentarli, Giancarlo Tesini individua gli obiettivi attraverso i quali l'autonomia universitaria si risolve nello strumento più facile per conseguirli. Primo tra tutti il superamento della gestione centralistica burocratizzata, poi l'interrelazione tra università e realtà sociale e professionale; la modernizzazione delle strutture; la semplificazione delle procedure; l'interconnessione tra ordinamenti didattici flessibili e diversificazione dei titoli accademici; l'europeizzazione dei nostri atenei; una nuova concezione del diritto allo studio universitario. Quanto, in definitiva, la DC sostiene da anni: dal varo dei provvedimenti urgenti del 1973, passando attraverso la 382 e la sperimentazione didattica e organizzativa che da questa ha preso le mosse, fino all'istituzione del Ministero unico per l'Università e la Ricerca scientifica.

Tra gli scritti raccolti nel volume troviamo le relazioni di Achille Ardigò e Leopoldo Elia; le conclusioni dei gruppi di studio (Paolo Bisogno sull'autonomia degli enti di ricerca; Simone Guerrino sul diritto allo studio; Giancarlo Mazzocchi sull'autonomia finanziaria; Gian Tommaso Scarascia Mugnozza sull'autonomia organizzativa e didattica; Vincenzo Buonocore sull'autonomia statutaria); gli interventi di Giulio Andreotti e dei ministri Mattarella e Ruberti; i contributi di Frati, Spittella e Paoletti; le conclusioni politiche del vice segretario Bodrato.

Un volume utile per riflettere sull'argomento mentre il ddl sull'autonomia sta continuando il suo *iter* parlamentare, per definire le forme di intervento programmatore e riequilibratore dello Stato, rispetto alla libertà e all'autonomia degli atenei, che è ormai una realtà operante.

Umberto Massimo Miozzi

## Riviste / Segnalazioni



### Le Monde de l'Education

N. 173, luglio-agosto 1990

Un'idea nuova in Francia: migliorare la valutazione delle università

*Catherine Bédarida*

Stati Uniti: insegnamento in crisi

*Jacques Bodelle*

Dossier: iscriversi al primo anno di università

### European Journal of Education

Vol. 25, n. 1/1990

L'istruzione superiore e l'Europa dopo il 1992 (II)

con scritti di *Clark Kerr, Roger Absalom, Karlfried Knapp, Quentin Thompson*

### Higher Education Policy

Vol. 3, n. 1/1990

Dossier: l'istruzione superiore e la cultura con scritti di *Sheldon Rothblatt, Rudiger Stolz, W.R. Niblett*

Il commercio internazionale degli studenti universitari

*Colin Power e Cherry Gertzel*

### Counterpart

The International Dimension of Higher Education and Research in the Netherlands

Vol. 7, n. 1/1990

Corsi e seminari per dirigenti dell'Est europeo

*Erik Sieljes*

Il Centro olandese di studi e documentazione sull'America Latina

*Han van der Horst*

### Bollettino Università degli Studi di Bologna

N. 7, luglio 1990

Indagine sugli importi delle tasse negli Atenei italiani

Attività dei Dipartimenti

Attività delle Facoltà ed Istituti

Iniziative per gli studenti

### Doc. CIMEA

Mensile del Centro d'informazione sulla Mobilità e le Equivalenze Accademiche

N. 40, marzo 1990

L'accoglienza dei borsisti ERASMUS in Italia

N. 41, aprile 1990

ERASMUS in Lombardia - Studio di valutazione

