38 Anno XI
Numero 4/Ottobre-Dicembre 1990
FRATELLI PALOMBI EDITORI

UNIVERSITAS

STUDI E DOCUMENTAZIONE DI VITA UNIVERSITARIA

Italia. Università per lo sviluppo

Scarascia Mugnozza, Capogrossi Colognesi, Finocchietti, Amore, Montanaro, Padova, Cipolla, Rummo

Al servizio della ricerca

Blasi

Sfida al cambiamento

Cerych

Il riconoscimento dei diplomi nella Cee

Giannini e Criscuoli

Immagini di università britanniche

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

UNIVERSITAS

STUDI E DOCUMENTAZIONE DI VITA UNIVERSITARIA

Direttore responsabile
Pier Giovanni Palla

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

Segretaria di redazione
Isabella Ceccarini

Comitato scientifico

Vincenzo CAPPELLETTI
Direttore Generale dell'Istituto dell'Enciclopedia Italiano

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

Domenico FAZIO
Direttore Generale del Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica

Luigi ROSSI BERNARDI
Presidente del Consiglio Nazionale delle Ricerche

Giorgio SALVINI
Presidente dell'Accademia Nazionale dei Lincei

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

Michele SCUDIERO
Vice Presidente del Consiglio Universitario Nazionale

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

Giovanni SPADOLINI
per l'Istituto Universitario Europeo di Firenze

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

Comitato di consulenza

Giuliano AUGUSTI
(Università di Roma «La Sapienza»)

Paolo BISOGNO
(Università di Roma «La Sapienza»)

Paolo BLASI
(Università di Firenze)

Tullio GREGORY
(Università di Roma «La Sapienza»)

Guido MARTINOTTI
(Università di Milano)

Vitilio MASIELLO
(Università di Bari)

Paolo PRODI
(Università di Bologna)

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

Tariffe pubblicitarie

Pagina intera (cm. 17,5×24)	L. 900.000
1/2 pagina (cm. 8,7×24 o 17,5×12)	L. 500.000
1/4 pagina (cm. 8,7×12 o 17,5×6)	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 Palombi 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 31 gennaio 1991

UNIVERSITAS
STUDI E DOCUMENTAZIONE DI VITA UNIVERSITARIA

SOMMARIO

38

IL TRIMESTRE

ITALIA. UNIVERSITÀ PER LO SVILUPPO

IL RETICOLO DELLA PRODUTTIVITÀ
3
Intervista a Gian Tommaso Scarascia Mugnozza

UNO SGUARDO IN PROSPETTIVA
10
Pierluigi Capogrossi Colognesi

ANALISI DEGLI ACCORDI
14
Giovanni Finocchietti

COOPERARE È CONDIVIDERE
18
Concetto Amore

UN PROGETTO DI FORMAZIONE AVANZATA
21
Elisabetta Montanaro

L'ESEMPIO DI MAPUTO
24
Maria Teresa Padova

EFFETTO «OMBRELLO»
27
Dario Cipolla

GLI STUDENTI PVS IN ITALIA
30
Rossana Rummo

ABSTRACT/RÉSUMÉ
35-36

NOTE ITALIANE

AL SERVIZIO DELLA RICERCA
37
Paolo Blasi

GLI INSEGNAMENTI ECONOMICI A SCIENZE POLITICHE
40
Antonino Tramontana

HANNO DETTO, HANNO SCRITTO: RUBERTI, PRESUTTI, UGO E ALTRI
47

DI TUTTO UN PO'
50

DIMENSIONE MONDO

SFIDA AL CAMBIAMENTO
53
Ladislav Cerych

ERASMUS/IL FATTORE GEOGRAFICO
60
Giacomo Zagardo

ABSTRACT/RÉSUMÉ
62

CRONACHE CONGRESSUALI

Siena. L'Europa delle università
Pier Giovanni Palla 63

Amburgo. Cultura, patrimonio comune
Roberto De Antoniis 65

Cosenza. Mezzoggiorno e Mediterraneo
Franco Bartucci 66

Roma. Oltre la discriminazione razziale
Maria Luisa Marino 67

ATTIVITÀ PARLAMENTARE E AMMINISTRATIVA

Discrezionalità o arbitrio?
Fabio Matarazzo 72

Il riconoscimento dei diplomi nella CEE
Gabriele Giannini e Giovanni Criscuoli 74

Alternatività di elementi e titolarità di diritti
Antonino Tiberi 77

Legge 19 novembre 1990: riforma degli ordinamenti didattici universitari 79

BIBLIOTECA APERTA

Libri 85

Riviste/Segnalazioni 88

ITALIA, UNIVERSITA' per LO SVILUPPO

L'interesse per il destino degli altri paesi, specie di quella fetta d'umanità definita come «mondo emergente», non è secondario per l'istituzione accademica. È, anzi, uno degli elementi costitutivi della sua stessa originaria vocazione, da tradurre oggi negli orizzonti più ampi di una universitas *a dimensione planetaria.*

Nel numero precedente si è dato largo spazio alla cooperazione interuniversitaria fra Europa e PVS. È ora la volta dell'Italia. Questo Trimestre accosta infatti l'obiettivo per guardare più da vicino alla sfida dello sviluppo così come è stata raccolta dal sistema universitario italiano.

La svolta dell'Est, le nuove problematiche della cooperazione che essa pone; un certo clima di sfiducia legato alle crisi economiche che affliggono gli stessi paesi occidentali, tradizionalmente considerati luoghi del benessere; scetticismi e perplessità sull'inefficacia degli interventi rischiano anche in Italia di offuscare l'immagine della cooperazione allo sviluppo e di frenarne lo slancio. Con gli articoli che pubblichiamo si intende affermare il contrario: e ciò non solo come auspicio ma anche come documentazione di realtà.

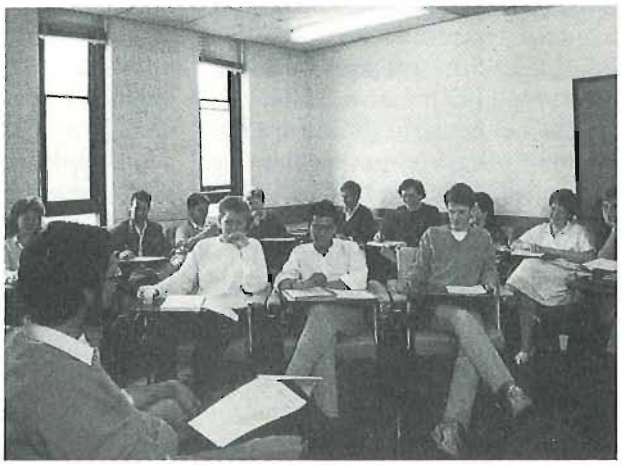
È anzi questo il tempo, sottolinea il Rettore Scarascia Mugnozza, di una «ripresa saggia, meditata e programmata, selettiva e non dispersiva, cosciente delle altrui esigenze». Una ripresa, insomma, che non pone in dubbio il «se» della cooperazione interuniversitaria, ma, semmai, rimette in questione il «come», facendo tesoro, in senso autocritico, delle esperienze passate. Ecco allora emergere dagli scritti che seguono tutte le parole-chiave di una corretta filosofia dello sviluppo: interattività, flessibilità, innesto nella realtà locale; integrazione tra più discipline e settori come tra ottica regionale e localistica; sistematicità e concentrazione delle energie. Fino a ribadire, con i fatti oltre che a parole, uno stile d'aiuto che si fa condivisione.

Se l'analisi degli accordi universitari nonché le considerazioni sulle normative dell'accoglienza nel nostro paese degli studenti PVS come borsisti danno un quadro generale piuttosto completo e movimentato delle iniziative interuniversitarie italiane, da altre pagine il lettore potrà attingere notizie su esempi concreti di progetti accademici di collaborazione: dal programma EULA alle iniziative di La Plata, Maputo, El Salvador. Si tratta di articoli che presentano la cooperazione non come fenomeno da analizzare in vitro *ma dal vivo: procedure, difficoltà, decollo, obiettivi. Senza dimenticare i numerosi effetti di rimbalzo (ricadute comprese) che gli interventi nell'area della qualificazione formativa e della ricerca — reticoli fondamentali della produttività — portano con sé.*

IL RETICOLO della PRODUTTIVITA'

Cooperazione con i PVS e sistema accademico. Cinque risposte fissano globalmente lo «stato dell'arte» delle iniziative interuniversitarie italiane, all'insegna di una filosofia dello sviluppo sapientemente articolata. Dove la formazione non funge da corollario, ma da settore di punta: educare, qualificare, vuol dire gettare le basi di una crescita autoportante. Creare, cioè, il «reticolo della produttività».

Intervista a Gian Tommaso Scarascia Mugnozza
Presidente della Conferenza Permanente dei Rettori delle Università Italiane



Università di Bath: un'aula della School of Management

«È IL TEMPO DELLA RIPRESA»

Nella cooperazione universitaria con i PVS si assiste al sovrapporsi di segnali positivi e negativi. Sul piano internazionale piovono su di essa accuse di antieconomicità, mentre entrano in crisi modelli di cooperazione affermatisi nel tempo.

Nel nostro paese aumentano sia gli accordi di cooperazione diretta (quintuplicati in cinque anni), sia l'impegno finanziario; nascono nuove strutture (Ufficio Relazioni Internazionali e Commissione per la cooperazione con i PVS nel Ministero dell'Università; Consorzio interuniversitario; Centri interuniversitari); si aprono nuove risorse formative (tutto il settore post-laurea è in espansione).

Ma nel contempo si percepisce una fase di stallo nel mondo universitario e nell'opinione pubblica; la cooperazione non sembra «attirare» più come ieri.

Come valuta questa situazione e quali sono, a suo giudizio, le prospettive per il prossimo futuro?

Questa domanda veramente propone una serie di questioni interessanti ed attuali e talvolta di segno diverso. Perciò, la risposta, per essere abbastanza esauriente, sarà lunga.

Vorrei premettere che è evidente, o per lo meno verosimile, che le migliorate relazioni Est-Ovest e la marcia verso l'integrazione europea potranno ridurre disponibilità e interventi verso il Sud. Ed infatti è percepibile una diminuzione di attenzione, o comunque la tendenza alla stasi, da parte di governi, organizzazioni internazionali, enti e istituzioni, associazioni, centri culturali e mezzi di informazione e comunicazione verso la questione capitale di questi anni e del nostro prossimo futuro: lo sviluppo della società e degli essere umani viventi in regioni e in condizioni economicamente arretrate. A mio parere a questo problema di giustizia sociale di dimensioni planetarie, ne fa riscontro solo un altro: quello dell'inquinamento dell'ambiente. Per l'uno e per l'altro non si può trovare un alibi nei costi, né parlare di antieconomicità delle operazioni; semmai si deve, per il futuro, tenere conto del parziale rendimento, o degli insuccessi, dei progetti attuali, affinché i prossimi siano studiati, impostati, realizzati, controllati *in itinere*, in modo da conseguire, a parità di investimenti, migliori e maggiori e più durevoli risultati.

A tal fine, è indispensabile, anche se difficile, assicurarsi una solida conoscenza sistematica di una vasta serie di fattori a monte, ed un'estesa e critica previsione delle ricadute a valle, riguardo ad aspetti economici, sociali, culturali, produttivi, demografici, etc. Dobbiamo ammettere, in Italia come altrove, che le analisi preventive delle condizioni da migliorare e delle dimensioni dei fenomeni che ne derivano (e che non soltanto riguardano aspetti «tecnici» ma toccano la società e l'essere umano, invece troppo spesso trascurati), non sono sempre appropriate ed esaurienti, nemmeno nei

più grandi e collaudati centri internazionali preposti allo sviluppo (Banca Mondiale, FAO, Unesco, etc.).

Di conseguenza è comprensibile che i casi di inadeguatezza delle risposte ai bisogni, di sproporzione tra preventivi e consuntivi, abbiano provocato quelle critiche e delusioni cui alludevo prima e, di conseguenza, spinto anche nel nostro Paese a favorire rapporti bilaterali e interventi più puntuali, nella fiducia che nel contatto diretto tra domanda e offerta (e non mediato attraverso iniziative multilaterali) l'intervento possa essere meno rigido, più facili le correzioni di rotta e quindi più probabili i risultati positivi. Tale linea di condotta è condivisibile in vari casi, a patto di evitare una semplificazione del quadro di riferimento, del sistema in cui si colloca il settore nel quale si intende operare. A questo proposito, mi sembra di dover nuovamente segnalare l'opportunità che la cooperazione italiana si doti di un «ufficio studi», che sia a disposizione delle branche operative, dei responsabili e degli addetti fornendo informazioni sui problemi, sullo stato dell'arte, sulle risorse umane e finanziarie, etc. Ed un simile servizio dovrebbe essere gradito anche agli esperti, ormai in buon numero assunti per la legge 49, i quali devono riuscire a mantenere alta la competenza e viva la creatività nell'interesse anzitutto dell'Amministrazione, e quindi con l'intervento di questa, e non soltanto per coerenza con la personale motivazione di contribuire allo sviluppo dei meno fortunati.

Ritornando al processo di accumulo di informazioni e conoscenze, penso che dovrebbe svilupparsi su tre piani: quello dell'investigazione, cioè della valutazione del caso in sé (per esempio: metodi e tecniche per l'aumento della forestazione in Mozambico e produzione di legno); quello della proiezione del caso in esame su un orizzonte più ampio, in senso geografico, socioeconomico, tecnico-scientifico (per esempio: foreste e legno, produzione, lavorazione ed esportazione, qualificazione del personale, effetti sull'ambiente, etc., visti a livello dell'Africa australe); ed infine collocare e valutare il progetto, le sue implicazioni e conseguenze, in una dimensione mondiale.

Venendo ora all'università italiana, devo dire che ad una, per alcuni versi obbligata ma pur sempre deprecabile, riduzione o slittamento di investimenti del nostro Governo per la formazione a tutti i livelli e per la ricerca tecnico-scientifica nei PVS, non corrisponde una caduta di interesse da parte degli universitari: ne sono prova le nuove aggregazioni (comitati, consorzi, centri interuniversitari anche plurinazionali) e le proposte dai medesimi elaborate. A questo riguardo, mi permetto di ricordare che tre anni fa la Conferenza dei Rettori incontrò l'allora Ministro degli Esteri, on. Andreotti, ed i suoi collaboratori. Fu fatta un'approfondita analisi della quantità e qualità della partecipazione italiana e delle condizioni per una più efficace intesa tra cooperazione allo sviluppo e sistema universitario, per una prospettiva di impegno maggiore, meno episodico e più raccordato alle nostre effettive potenzialità, meno ripetitivo dei metodi stranieri e più rispondente alle esigenze soprattutto, ma non esclusivamente, di quei paesi e regioni verso i quali è più proiettata la nostra politica estera. E si discusse dell'interdipendenza come concezione basilare caratterizzante in modo equo — e non egemonico — la cooperazione interuniversitaria, della globalità scientifico-tecnica e culturale della formazione universitaria delle giovani generazioni, della qualità che scaturisce dall'integrazione delle competenze ed esperienze fra università, amministrazioni pubbliche, enti e agenzie di cooperazione, organismi non governativi, etc., delle priorità nella formazione e nella ricerca, dell'incremento (in numero ed entità) delle borse di studio, della durata del servizio e dei compiti dei professori italiani in quelle università ed in quei paesi, del ruolo delle ambasciate, della persistenza di contatti con i ricercatori e i docenti dei PVS, dell'opportunità dell'informazione e interazione tra progetti di formazione e progetti di sviluppo, cioè tra universitari e mondo imprenditoriale italiano all'opera nei PVS, etc. In conclusione, nel quadro del crescente processo di internazionalizzazione dell'università italiana, la cooperazione con i PVS è viva, e gli strumenti di maggior coordinamento con il MAE (Ministero degli Affari Esteri) e con il MURST (Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica) sono individuati.

È di nuovo il tempo, dopo rallentamenti e caduta di potenziale, della ripresa saggia, meditata e programmata, selettiva e non dispersiva, cosciente delle altrui esigenze, e convinta della missione da adempiere.

Ma è essenziale che esponenti politici, pubblici poteri, operatori dell'informazione, pubblica opinione siano consapevoli, premesso che l'obiettivo della cooperazione allo sviluppo è lo sviluppo culturale, sociale, economico dei popoli e degli individui, che: 1) per uno sviluppo integrale dell'essere umano, per se stesso e come membro della società, è necessaria la sua educazione e formazione, 2) la formazione è la funzione della scuola e dell'università, 3) la cooperazione allo sviluppo avrà effetti duraturi, e non limitati al tempo di un progetto o di un credito di finanziamento, ed innescherà processi di autosviluppo soltanto se si riconoscerà spazio e centralità alla formazione.

INTERVENIRE LOCALMENTE PER AGIRE GLOBALMENTE

Parlare di PVS come un insieme omogeneo è ovviamente una generalizzazione. Nella realtà vediamo aumentare drammaticamente la divaricazione tra aree di cooperazione giudicate «produttive» o «improduttive» (p.e.: America Latina e Africa sub-sahariana), queste ultime sempre più «assistite» e abbandonate a un destino incerto. Qual è la sua opinione di testimone in entrambe le regioni del mondo?

La consapevolezza che la realtà dei PVS nei processi di formazione, nella quantità e qualità dei quadri, nelle attività produttive, etc. è disomogenea, e che gli interventi devono essere conformi alla situazione ed alle obiettive necessità, è stata da tempo raggiunta. Ma è poca cosa se questa convinzione non si traduce in programmi intelligenti e adeguati, per la cui predisposizione non può mancare il contributo dell'esperienza.

Purtroppo, anche nel settore della formazione e della ricerca sono evidenti i ritardi e le incertezze dovute all'inesperienza (o alla comodità di attenersi al «precedente»). Collezioni di libri e serie di convegni sono stati dedicati alla rilevazione delle differenze tra le varie regioni economicamente arretrate, delle cause delle diverse velocità di marcia e, ahimé, di regresso. Questa è dolorosamente l'attuale condizione dell'Africa sub-sahariana; non posso dimenticare con quanta tristezza mi diceva qualche tempo fa un illustre collega dell'Africa equatoriale: «Se l'Africa e gli africani scomparissero, chi si preoccuperebbe? Quanti, anzi, se ne sentirebbero sollevati?» È amaro riconoscere che anche nelle politiche per lo sviluppo vi siano «temi alla moda»; ed oggi, più o meno dovunque, l'Africa, quasi un miliardo di persone nel Duemila, è fuori moda.

In merito a questo, come ad analoghi atteggiamenti che spesso nascondono una fuga dai nostri errori e responsabilità, analisi strategiche e sistematiche sono necessarie e urgenti.

Davanti a queste realtà, che vanno determinando profondi cambiamenti (e problemi vivi nei nostri stessi paesi per esempio per le imponenti correnti migrative), bisogna avere coscienza effettiva — e non emotiva — del fenomeno e delle iniziative da perseguire. Ebbene, la formazione è — a mio parere — il settore fondamentale di intervento, poiché educare, qualificare, vuol dire creare il reticolo della produttività e quindi del benessere e, poi, della ricchezza che, sul crescere dello sviluppo, trattiene dall'emigrare.

Abbiamo forse dimenticato le masse di emigranti italiani all'inizio di questo secolo? Eppure, nei nostri programmi di cooperazione il personale, i finanziamenti, le strutture sono troppo insufficienti; e monta la pressione nelle società economicamente arretrate. Bisogna — con esperienza, larghezza di mezzi e di vedute, e con un riferimento al quadro delle collaborazioni internazionali — mettere a punto iniziative connesse alle esigenze locali, e proiettarle sul piano mondiale affinché la formazione sia un intervento visto sul piano globale, anche per evitare concorrenze e sovrapposizioni in un'area e dimenticanze in altre.

Incidentalmente vorrei far notare che questo metodo di intervenire localmente per agire globalmente è del tutto analogo a quello necessario per l'altro grande problema del nostro tempo, avanti accennato, cioè: la salvaguardia delle risorse naturali e dell'ambiente.

FALSI DILEMMI

Nell'ambiente accademico è sempre molto aperto (e quindi irrisolto) il dibattito sulle priorità della cooperazione universitaria: la ricerca di punta e la finalizzazione agli obiettivi di sviluppo locale spesso entrano in conflitto. Inoltre, interi campi disciplinari (scienze umane e sociali) sono a volte ridotti a un ruolo marginale.

Quali sono le condizioni per ridurre la forbice tra questi poli e favorire l'integrazione tra aree diverse? A suo avviso, possono aprirsi campi nuovi di cooperazione?

Le priorità della cooperazione interuniversitaria italiana, vanno subordinate alle differenti realtà del mondo sottosviluppato al fine di intervenire secondo le esigenze.

Ribadisco che nei paesi maggiormente arretrati la necessità fondamentale è la formazione dei quadri ai vari livelli, ovvero, più in generale, la lotta all'ignoranza e la diffusione della cultura. Ciò vale per tutta l'Africa sub-sahariana, e per molti paesi dell'America Latina, dell'Asia, sud-orientale e sud-occidentale. Di conseguenza, per i paesi di queste aree geografiche cui più si rivolge la cooperazione italiana, la formazione deve essere il nostro impegno basilare. È ovvio che, creare per esempio un comprensorio irriguo, ovvero installare un'industria, richiede i tecnici per la successiva e proficua gestione.

Desidero precisare chiaramente che quando parlo di formazione intendo la formazione a tutti i livelli, non soltanto — cioè — la formazione di livello universitario o post-universitario, ma anche quella professionale nelle sue molteplici espressioni. Ritengo che, per i paesi suddetti, ma anche grosso modo per tutti gli altri, la cooperazione italiana accrescerebbe la sua rispondenza alle esigenze delle società locali se la politica di formazione costituisse — naturalmente con le diverse metodologie e obiettivi — un tutt'uno, dal tirocinio e qualificazione professionale all'educazione e preparazione nelle università dei quadri superiori. Ricordo che un approccio, purtroppo rimasto alle fasi iniziali, per un esame congiunto di tutto il segmento della formazione in agricol-

tura, fu effettuato da un Comitato consultivo per la ricerca agraria costituito circa sei anni fa dall'allora Dipartimento per la Cooperazione.

Ciò detto, vorrei precisare che, laddove le condizioni e in primo luogo la collaborazione e l'assistenza di ricercatori locali nazionali e i mezzi forniti dall'Italia lo permettano, alla formazione, al lavoro di docenza dei nostri colleghi, può affiancarsi un'attività di ricerca, trovando però anzitutto il modo di garantirne la continuità nel succedersi dei docenti italiani.

Questo modello di «staffetta» può attuarsi soltanto con un più largo e «programmato» impegno del sistema universitario italiano ai progetti di formazione e di ricerca. D'altra parte, continuità temporale e partecipazione sempre più numerosa di soggetti universitari sono le basi per un collegamento duraturo (personale e istituzionale) fra enti e studiosi italiani e stranieri.

Sempre in tema di ricerca sono dell'opinione, nonostante l'imperfezione di ogni generalizzazione, che programmi di sola ricerca vadano attuati soltanto dietro ben giustificata richiesta, e che progetti di ricerca fondamentale (pura, per intenderci) debbano essere sostenuti dalla cooperazione italiana unicamente in istituzioni scientifiche di comprovata eccellenza (per esempio alcuni dei Centri Internazionali del Comitato Consultivo per la Ricerca Agricola Internazionale) o in Università molto qualificate (per esempio in alcune aree dell'America Latina). In altre parole, penso che nella maggior parte dei paesi, come peraltro già avviene, siano da favorire progetti comuni di ricerca finalizzata alla conoscenza e soluzione di precisi problemi locali (per esempio la protezione dei fragili terreni agricoli nei tropici umidi, ovvero la fisiologia degli alberi forestali in condizioni di stress idrico), progetti di ricerca applicata e di sviluppo per la traduzione delle conoscenze in innovazioni tecnologiche appropriate alle condizioni locali. Vorrei insistere sulla necessità che, tra le condizioni necessarie per la valutazione di un progetto, sia inclusa la larga partecipazione di personale scientifico e tecnico locale, poiché lavorare nella ricerca è formarsi, qualificarsi, addestrarsi per diventare ricercatori autonomi.

In breve, non vedo conflitto e concorrenza tra la cooperazione nella formazione e quella nella ricerca, ma precedenza o connessione, a seconda delle situazioni da valutare, specificare e periodicamente revisionare anche con i governi interessati.

Intorno alla questione: privilegiare i settori disciplinari scientifico-tecnici e socioeconomici in confronto a quelli umanistici, credo che siamo di fronte a un falso dilemma.

Convenuto che per «decidere» bisogna «conoscere», laddove il bisogno di migliorare le elementari condizioni di vita delle popolazioni è prioritario, e tale sia la richiesta del paese cooperante, è giusto che una prima fascia di programmi di formazione e di ricerca riguardino: medicina, agricoltura, veterinaria, ingegneria, economia, chimica, geologia, farmacia, formazione di insegnanti per l'istruzione secondaria. Ma anche nei paesi più sfortunati la cooperazione italiana non esclude, anche se con impegno minore, settori come: l'architettura (esempio: il Mozambico), la storia, le arti, la linguistica (esempio: il dizionario italo-somalo), etc. La suddivisione si attenua se si guarda al ventaglio

UNIVERSITA' E SVILUPPO: UN TEMA NON INCONSUETO PER LA NOSTRA RIVISTA

Sempre attenta a sottolineare le forme in cui la vocazione internazionale dell'istruzione universitaria si manifesta nel tempo e nello spazio, nel decennio della sua presenza nel panorama editoriale *Universitas* ha più volte analizzato le questioni della mobilità di docenti e studenti, degli accordi fra atenei che tale mobilità regolamentano, delle iniziative di cooperazione a più largo respiro. Fra queste, merita un rilievo del tutto speciale la collaborazione che le università del mondo industrializzato prestano alle omologhe dei paesi meno favoriti.

La rivista già in passato ha dedicato un «Trimestre» e vari articoli alla complessa tematica degli aiuti universitari allo sviluppo. Nel n. 9 del 1983, sotto il titolo «La cooperazione universitaria con i PVS», pubblicò i contributi di De Antoniis, Livi, Malesani, Farri, Chan che poi furono raccolti nel primo volume della serie *Universitas Quaderni*.

Un dialogo a due voci sullo stesso argomento fra i massimi responsabili amministrativi del Ministero della Pubblica Istruzione e degli Affari Esteri (Fazio e Giacomelli) fu ospitato nel n. 11 del 1984.

Nello stesso anno (n. 13) il prof. Lavroff, rettore di Bordeaux, illustrò la cooperazione delle università francesi con i paesi emergenti, mentre dalla Conferenza di Roma del Consiglio d'Europa sulla mobilità — cui *Universitas* dedicò l'intero n. 14 — emersero importanti indicazioni che avrebbero guidato negli anni successivi l'azione di tale organismo nel campo della cooperazione con i paesi extra-europei.

Il Colloquio internazionale di Trieste dell'ICU (1985), il primo in Italia in cui si operava una riflessione ed un bilancio sulle esperienze europee di cooperazione universitaria con i PVS, fu ampiamente commentato e documentato nel n. 18.

L'anno successivo (1986, n. 22), *Universitas* ospitò un dibattito sugli «effetti di ritorno per gli atenei italiani» di un'esperienza significativa, anche se oggetto di divergenti valutazioni: quella dell'Università Nazionale Somala.

Non sono mancate in questi anni descrizioni «in diretta» di esperienze di cooperazione, narrate da docenti italiani che vi hanno partecipato: il n. 24 del 1987 ne pubblicava due, una di Del Bono dalla Somalia ed una di Del Re dal Perù.

Al II Seminario del Consiglio d'Europa sulla cooperazione interuniversitaria con l'America Latina svoltosi a Città del Messico, *Universitas* attribuì nel n. 27 (1988) un particolare risalto, pubblicando contributi di Palla, Faranda, Usher, Pinto da Luz.

Di pari importanza — e di conseguenza opportunamente documentato e commentato nel n. 29 — fu lo stesso anno a Bari il II Colloquio internazionale sulla cooperazione universitaria con i PVS promosso dall'ICU a Bari. Al punto sulla cooperazione interuniversitaria Europa-PVS è stato dedicato largo spazio nel numero precedente. Questo «Trimestre», che ne è in un certo senso la naturale continuazione, non intende certo chiudere l'argomento con queste pagine: la nostra attenzione al tema prosegue.

di percorsi formativi degli studenti e specializzandi del Terzo Mondo in Italia. Ma questo tema meriterà a tempo debito — anche per una tendenza alla regressione del numero di studenti dei PVS in Italia — un'apposita riflessione. Adesso mi preme sostenere che un processo di crescita della società richiede anche un profilo culturale, e che pertanto le scienze umane e sociali sono componenti insostituibili nei programmi di cooperazione interuniversitaria.

Infine, se devo rispondere alla Sua sollecitazione di indicare aree di interazione tra i due grandi campi disciplinari che possano costituire anche nuove sfide per la nostra cooperazione, suggerirei di studiare luoghi, forme e programmi per azioni transdisciplinari nel campo del recupero, tutela e valorizzazione dei beni ambientali e culturali, per esempio in Africa e in America Latina. Sono tesori che arricchiscono tutta l'umanità per la conoscenza dell'evoluzione delle diverse civiltà e, in questo ambito, del modo di proporsi dell'uomo verso l'ambiente, poiché lo sviluppo culturale e, in armonia con esso, la salvaguardia e la razionale utilizzazione delle risorse naturali garantiscono il nostro comune futuro.

REGIONALIZZAZIONE

Si insiste, ultimamente, su termini-chiave quali «integrazione di formazione e ricerca», «regionalizzazione della cooperazione»: sono slogan *o tali elementi nuovi stanno effettivamente assumendo rilievo nella nostra cooperazione?*

Si tratta di concetti qualificanti e ambedue ugualmente basilari per la nostra cooperazione interuniversitaria.

Come ho già detto prima, ritengo che in questa fase (almeno per quanto a me noto) sia urgente operare anche in funzione della cosiddetta «regionalizzazione». Un simile processo di selezione degli interventi per aree geopolitiche, per omogeneità di situazioni, per conformità di obiettivi e per concordanze di priorità, si va diffondendo nel mondo accademico italiano, come hanno dimostrato per esempio, il Convegno Internazionale su «L'Africa» nel nono centenario dell'Università di Bologna (1989) o il seminario su «La cooperazione internazionale Italia-America Latina» organizzato (1990) da ICU (Istituto per la Cooperazione Universitaria) e Centro Interuniversitario EULA (Europa-America Latina) a S. Margherita Ligure. Anzi il concetto di regionalizzazione secondo me si può estendere, previo confronto con gli interlocutori, alla differenziazione dell'intervento in ragione delle esigenze delle realtà locali, su scala geografica (per esempio: preferenza all'Africa australe o ai paesi andini?), sul piano disciplinare (più attenzione alle scienze forestali ovvero a quelle geologiche?), sulla forma dell'intervento (più borse di studio da godere in Italia o maggiore partecipazione alle attività didattiche *in loco*?), etc.

In verità nell'altro *modus operandi*, la coniugazione tra formazione e ricerca, ho molto creduto, come per esempio sostenni giusto cinque anni fa nel Convegno internazionale di Trieste (1985), organizzato dal Dipartimento per la Cooperazione allo sviluppo del MAE e dall'ICU.

Venendo ora all'integrazione «formazione-ricerca», come Lei dice, vorrei anzitutto esprimere una raccomandazione: vorrei suggerire che una delle condizioni per l'approvazione di qualunque progetto di ricerca debba consistere nell'abbinamento, con le opportune previdenze (per esempio borse di studio), con corsi di qualificazione e programmi di «dottorato di ricerca». Come ho già accennato, un modo intelligente ed economico per garantire la preparazione di un bravo laureato di un PVS alla carriera scientifica e/o universitaria o di qualificato esperto per enti pubblici e imprese, consiste infatti nell'includerlo in progetti di ricerca in cui egli si possa addestrare, seguire corsi specialistici e svolgere, con qualche autonomia, parti del progetto.

Ciò detto, e dando per scontato che la Sua domanda non si riferisce alla ricerca di ausilio alla didattica (che ogni docente — a seconda del suo metodo — in varie forme vorrà attuare), farei una distinzione fra due situazioni predominanti: i progetti di ricerca da sviluppare con la collaborazione di docenti italiani temporaneamente *in loco* per corsi di formazione curricolare universitaria, e i progetti impostati *ab initio* per l'esecuzione di programmi di ricerca, di sperimentazione, e di formazione post-universitaria.

Nel primo caso rientrano, in genere, i progetti monotematici e monodisciplinari (es.: miglioramento genetico di una data specie vegetale, interventi bio-medici per la lotta contro una determinata malattia, ricerca e caratterizzazione di sostanze naturali, studi preliminari per un progetto di opera pubblica, etc.).

Secondo la mia esperienza, e tenendo anche conto del peso didattico sostenuto dal docente e delle condizioni del suo rapporto a termine con il MAE, non sono stati ancora messi a punto i meccanismi (amministrativi forse più che giuridici) per meglio utilizzarne la presenza nei PVS e le modalità per congegnare le due capacità (insegnamento e ricerca); tanto più che, trovata la soluzione di alcune condizioni generali (per esempio: la durata della permanenza *in loco* o la garanzia della periodica presenza del formatore-ricercatore, responsabile del progetto di ricerca), ogni progetto è tipicamente un caso a sé, che richiede, tra l'altro, la sintonia tra uffici diversi della Direzione Generale della Cooperazione. Probabilmente og-

gi, completate le assunzioni degli esperti, questa linea di intervento può essere rafforzata.

Il secondo caso comprende, a parer mio, i progetti pluridisciplinari, per la cui realizzazione studi e ricerche, sperimentazione e formazione post-universitaria, strutture e servizi operativi, devono essere programmati considerando la formazione post-universitaria come un fondamentale obiettivo del progetto e altresì elemento della sua realizzazione attraverso il lavoro dei «formandi». Vorrei richiamare l'attenzione sul fatto che simili progetti possono essere gestiti da consorzi, strutture interuniversitarie, gruppi multidisciplinari, forti e fortemente motivati, in grado di mobilitare risorse e intelligenze e di farle collaborare, e capaci di interfacciarsi con gli interlocutori del paese o della regione cooperante, non solo nel corso del progetto ma anche attivando un flusso di successivi rapporti. Un valido esempio è rappresentato dal progetto di collaborazione Italia-Cile, denominato EULA.

Il mio augurio è che casi del genere si moltiplichino e, quando ciò avverrà, il tempo e le fatiche spese saranno ben remunerate. A prescindere da ciò, desidero sottolineare che l'attività universitaria di cooperazione può nei fatti raggiungere delle mete se è realizzata una forte interdipendenza tra didattica, ricerca e servizi, che rappresentano dovunque le componenti essenziali per un'attività universitaria.

A PROPOSITO DI «RICADUTE»

Altro concetto cui ci si riferisce quando si parla di cooperazione è quello di «ricaduta». L'università italiana in quale misura ha modificato la sua attenzione ai PVS, con quali conseguenze al suo interno?

Il tema della «ricaduta» sta diventando un luogo comune della cooperazione italiana. Non v'è dubbio che la collaborazione internazionale, e perciò anche quella interuniversitaria, debba avere delle ricadute. Queste però devono mantenere le caratteristiche e gli obiettivi della cooperazione con i più deboli ed i più poveri; cioè il riequilibrio generale e lo sviluppo socioeconomico e culturale dei popoli meno fortunati. E se noi italiani operiamo in onestà intellettuale e saggezza, il processo di sviluppo di un paese, nel suo divenire autonomo e autosostenibile, ricercherà la collaborazione italiana per continuare a progredire.

Sono convinto che quanto meglio la politica della collaborazione, in equità e pari dignità, avrà seguito le linee della crescita economica e della diffusione del benessere, ma avrà anche unito alle istanze materiali l'attenzione ai problemi dell'uomo, dell'educazione, della cultura e del progresso scientifico-tecnico, quanto più — in altre parole — avrà favorito penetrazioni industriali e scambi commerciali ma anche instaurato molti e stretti legami culturali, tanto più si avranno ricadute onorevoli e durature nei due versanti, cioè nei due paesi che hanno convenuto di collaborare.

Forse sono un utopista. Comunque, riferendomi adesso direttamente alla cooperazione interuniversitaria, presumo che questa avrà ricadute sul nostro sistema universitario sotto forma di scoperta di nuovi problemi, di una nuova serie di contatti, di scambi e legami, di flussi di progetti comuni di didattica e di ricerca, di innovazioni nei percorsi curriculari, nel tirocinio degli studenti e nelle tesi di laurea; e così verrà procurata ai nostri studiosi, ed anche ai più giovani ed agli studenti più motivati, crescente ampiezza di orizzonti e interventi diretti in problematiche tra le più attuali del mondo. E questa, per metafora, mi sembra una delle vie per assicurare alla nostra cultura una posizione di rilievo in una specie di Olimpiade della cultura e della scienza in cui gareggino paesi in numero crescente.

È provato che la stima e il rispetto conquistati da un paese, con una seria e mutualmente vantaggiosa collaborazione interuniversitaria e valorizzando il piano dei rapporti culturali, diventano un marchio che facilita le collaborazioni nei settori produttivi e tra esponenti del mondo imprenditoriale pubblico e privato.

Ma per ottenere l'accennato ventaglio di ricadute, l'università italiana deve rigorosamente impegnarsi. Sul piano degli interventi a favore della persona, della sua formazione anche «permanente», e dei rapporti internazionali, nelle università più proiettate verso la cooperazione con i PVS, negli statuti e regolamenti amministrativi, di prossima emanazione nell'autonomia di ciascuna sede, dovrebbero includere norme *ad hoc*, come per esempio: forme praticabili di mobilità (anche per italiani), di accoglienza e di sovvenzione *pro-capite*, condizioni di lavoro *part-time*, pubblicazione di bollettini, costituzione di circoli di studenti ed ex-studenti, di gruppi italiani (e non solo composti da universitari) di sostegno, istituzione di corsi di specializzazione, di seminari periodici anche di aggiornamento, di tutorato per i giovani in Italia, di individuazione di professori italiani referenti per gli ex-studenti e per i docenti rientrati nel paese d'origine. Sul piano delle attività di ricerca, i consorzi interuniversitari, anche in associazione con enti locali e culturali, ed organizzazioni non governative, dovrebbero selezionare temi e progetti, persone e gruppi e costituire le relative masse critiche (in dimensioni e competenze) anche attraverso la concertazione fra più università e/o dipartimenti italiani, ed, eventualmente, anche stranieri. Oltre alla definizione dei progetti e delle specifiche esigenze, con personale, collaborazioni e mezzi materiali per l'esecuzione dei medesimi, la

cooperazione italiana dovrebbe distinguersi anche per la costituzione *in loco* di adeguati ausili e servizi (biblioteche e sistemi d'informatizzazione, laboratori, cliniche, serre e campi sperimentali, etc.), per l'instaurazione di metodi di periodica valutazione *ex-ante, in itinere* ed *ex-post*, per l'istituzione di comitati scientifici consultivi anche internazionali, etc. Comitati interministeriali (MURST-MAE e università) avrebbero poi il vantaggio di favorire lo scambio e il confronto di idee tra le amministrazioni e le università, e non in forma personale o aneddotica, ma consentendo, anche con il coinvolgimento degli esperti in cooperazione del MAE, il dibattito sulle strategie, l'allocazione di risorse, la selezione dei progetti e dei responsabili, il controllo dei risultati, etc. In altre parole, pur riconoscendo priorità alla soluzione delle questioni relative alla distribuzione di borse di studio per formazione universitaria e post-universitaria in Italia come anche della definizione dei problemi posti dalla docenza *in loco* (e molto verosimilmente prevedendo imminente l'urgenza di curare i problemi della formazione in Italia degli immigrati extra-comunitari) i campi di intervento della cooperazione italiana con i PVS nei settori della didattica e della ricerca scientifica e tecnologica sono ben più vasti e richiedono la maggior intesa tra MAE, MURST e università e la piena collaborazione degli universitari italiani.

In conclusione: la gamma delle iniziative, e quindi il panorama delle ricadute, prevedibili ma anche inimmaginabili, dipende molto dalla volontà e dalla vivacità intellettuale, dall'equilibrio e dall'efficienza, dallo spirito di servizio e di missione di quanti, ai vari livelli, sono tutti responsabili della cooperazione italiana verso le popolazioni economicamente arretrate.

È però essenziale ricordare che la ricerca scientifica e tecnologica, la trasmissione delle conoscenze — specie se affrontate in forma troppo accademica e tecnocratica — non possono da sole risolvere il problema dello sviluppo: la formazione (*lato sensu*) e la ricerca riguardano gli esseri umani e sono da farsi per e con gli esseri umani.

(a cura di Pier Giovanni Palla)

L'EUROPA E I PAESI EMERGENTI
ESPERIENZE DI COOPERAZIONE
UNIVERSITARIA ALLO SVILUPPO

a cura di
GIOVANNI FINOCCHIETTI
PIER GIOVANNI PALLA

COLLANA DELL'ISTITUTO PER LA COOPERAZIONE UNIVERSITARIA

I risultati di una ricerca sistematica in Europa:
- la situazione esistente
- i modelli di cooperazione
- le tendenze emergenti

Prezzo: L. 32.000

Le Monnier

L'ITALIA E L'AMERICA LATINA
ESPERIENZE DI COOPERAZIONE
UNIVERSITARIA ALLO SVILUPPO

ATTI DEL SEMINARIO DI S. MARGHERITA LIGURE

COLLANA DELL'ISTITUTO PER LA COOPERAZIONE UNIVERSITARIA

I risultati di un ampio dibattito, l'indicazione delle prospettive e delle priorità della cooperazione universitaria con l'America Latina

Prezzo: L. 22.000

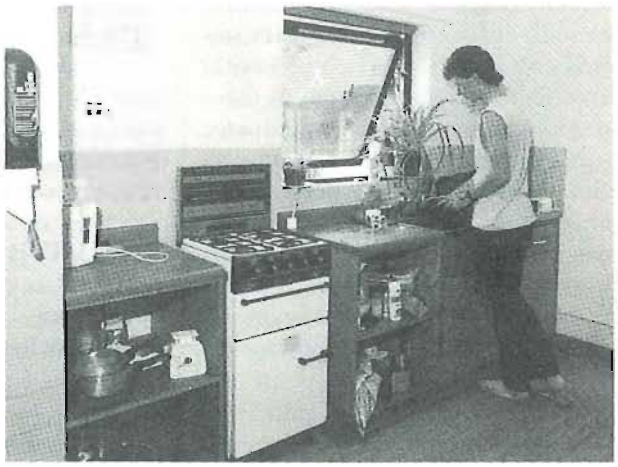
Le Monnier

Per l'acquisto rivolgersi a: Casa Editrice Le Monnier, Piazza Borghese, 3 - 00186 Roma - Tel. (06) 6873805

UNO SGUARDO in PROSPETTIVA

L'autore illustra in sintesi i nodi e le linee-guida per interventi più efficaci: interattività, flessibilità, innesto nella realtà locale, aggancio più diretto della ricerca e della formazione con gli altri settori dello sviluppo.

di Pierluigi Capogrossi Colognesi
Segretario Generale del Consorzio Interuniversitario per la Cooperazione allo Sviluppo



Università di Londra: la cucina in uno degli appartamenti riservati agli studenti

La cooperazione interuniversitaria rappresenta oggi sempre più uno strumento, necessario ed efficace, di animazione della comunità universitaria internazionale attraverso la promozione della mobilità degli studenti e dei docenti e lo sviluppo di programmi congiunti di ricerca.

Nel più ampio quadro della cooperazione scientifica e tecnologica, la cooperazione universitaria è dunque un veicolo fondamentale per favorire i processi di internazionalizzazione dei sistemi scientifici ciò che, a sua volta, rappresenta una condizione sempre più essenziale per lo sviluppo economico, sociale e culturale di ogni paese.

Il fattore «scienza e tecnologia» e, più in generale, quello «cultura industriale produttiva per la modernizzazione», sono stati nell'ultimo decennio uno degli strumenti più incisivi di crescita per le aree già industrializzate. Il decennio che si apre, contraddistinto dai cambiamenti rapidi a livello geo-politico cui stiamo assistendo, vede contestualmente un aumento del *gap* economico e produttivo tra Paesi in via di sviluppo e Paesi industrializzati, cui si accompagna, come conseguenza, il fenomeno preoccupante di un'estraneità e marginalità crescenti di questi sistemi rispetto alle dinamiche delle società più avanzate.

In questo contesto, la ricerca scientifica, con i suoi corollari indissociabili della formazione e dell'innovazione, può costituire il fattore strategico di sviluppo e la precondizione di un affrancamento progressivo di questi paesi dalla spirale debito-aiuti.

VERSO PROGETTI INTERATTIVI E FLESSIBILI

A livello internazionale, è ormai da più parti richiamato che gli investimenti nelle risorse umane sono indispensabili alla crescita economica ed anche ai processi di democratizzazione delle società meno sviluppate e che, quindi, un livello di assoluta priorità deve essere accordato alla formazione.

In questa direzione vanno, non casualmente, le raccomandazioni contenute nell'ultima Dichiarazione adottata dal Comitato di aiuto allo sviluppo dell'OCSE. Ma è stato altresì sottolineato che vanno privilegiati interventi di tipo partecipativo, che vedono gli utilizzatori delle iniziative di cooperazione associati nelle fasi di definizione e realizzazione dei progetti finanziari e degli aiuti.

Questo presupposto vale ancora di più nei processi di collaborazione culturale di livello elevato che, per loro natura, non sono unidirezionali: non si può concepire, infatti, un fenomeno di trasferimento di contenuti culturali che non modifichi, in qualche misura, tutte le parti che si sono impegnate a realizzarlo.

A questa partecipazione al pro-

getto cooperativo si associa anche la necessità, di volta in volta e caso per caso, di elaborare un modello di intervento capace di un pieno utilizzo delle risorse che si individuano *in loco* e che si basi sulle esperienze maturate nel contesto entro il quale si intende operare.

I processi di cooperazione interuniversitaria, proprio per la «tipicità» del trasferimento che comportano — conoscenze, cultura — devono essere interattivi e flessibili, aperti cioè a modificarsi, in relazione alle caratteristiche e agli obiettivi dell'intervento e alla domanda locale, reale e potenziale. L'esperienza ormai pluriennale accumulata anche dall'Italia in questo campo, indica che utilizzare dei modelli rigidi sarebbe scarsamente efficace e comporterebbe nel lungo periodo dei costi superiori ai benefici attesi.

Le linee ispiratrici dell'intervento in questo campo non potranno dunque discostarsi dall'esigenza di un collegamento stretto tanto con la effettiva domanda locale quanto anche con le risorse realisticamente esprimibili dal contesto ambientale in cui sono inseriti i progetti e gli interventi. Non tenere in dovuta considerazione queste variabili significherebbe produrre processi di fuga dei cervelli e delle competenze tanto più gravi in quanto comporterebbero la dispersione delle risorse spese e la vanificazione del principale obiettivo perseguito: la crescita di un capitale umano capace di innescare localmente processi di riproduzione allargata di formazione e ricerca.

INSERIMENTO FORMATIVO: UN SISTEMA DA REIMPOSTARE E «MONITORARE»

In questa ottica occorre riesaminare e, per quel che occorre, reimpostare le attività che possono essere svolte a livello nazionale. Vi sono settori in cui l'iniziativa italiana si è imposta con particolare evidenza: si pensi alla politica di borse di studio per formazione universitaria e post-universitaria messa in atto in questi ultimi anni. È indubbio che le dimensioni anche solo quantitative di tale iniziativa possono far prevedere un risultato di notevole rilievo per i paesi interessati, destinato a qualificare tutta l'azione italiana nel settore della formazione. Per questo motivo assume un significato addirittura strategico la definizione e l'organizzazione di un sistema di strumenti atti a implementare e massimizzare l'efficacia di tale intervento.

È indubbio che la notevole esperienza che molti dei nostri atenei sono venuti acquisendo nel corso di questi anni nell'accoglienza e nell'assistenza di studenti stranieri costituisce un punto di forza ai fini dell'inserimento dei borsisti dei PVS nel nostro sistema di formazione superiore. Non bisogna però dimenticare alcune caratteristiche del nostro sistema universitario che lo differenziano abbastanza vistosamente dai sistemi di altri paesi occidentali.

L'assenza in esso di una qualsiasi forma di tutorato, gli squilibri assai forti esistenti tra le varie sedi sia sotto il profilo del rapporto studenti/docenti, sia dal punto di vista delle altre risorse ed infrastrutture, sia infine fra le varie aree disciplinari e scientifiche, sono tutti elementi destinati a costituire ostacoli più o meno gravi per un agevole inserimento di studenti stranieri.

Non si deve inoltre dimenticare che la forte accentuazione che in genere le nostre università conservano verso forme di didattica tradizionale legate alla lezione *ex cathedra* e alle verifiche di profitto, collocate prevalentemente a fine corso, contribuiscono notevolmente al disorientamento degli studenti stranieri, necessariamente esposti a particolari difficoltà di inserimento e di acculturamento.

Occorre dunque progettare una strumentazione agile che fornisca un ausilio e costituisca insieme un elemento di saldatura fra le istituzioni chiamate a operare in questo settore. Si tratta anzitutto di governare il passaggio tra erogazione delle borse (MAE) e loro fruizione (MURST, atenei). In questo ambito si dovrà prevedere un'attività di orientamento dei borsisti finalizzato sia alla loro specifica domanda di formazione sia alle risorse effettivamente esistenti nei vari centri universitari. Si tratterà inoltre di agevolare l'inserimento in ciascun centro con un intervento volto ad orientare il borsista in relazione alle specifiche pratiche e alla particolare organizzazione didattica e scientifica.

Un processo di inserimento formativo e di qualificazione professionale e scientifica come quello presupposto dal sistema di borse di studio non potrà raggiungere buoni risultati se non supportato da adeguati meccanismi di monitoraggio: di verifica della qualità e della praticabilità dei percorsi formativi da una parte, delle possibilità di effettivo incontro fra domanda e offerta di formazione dall'altra. Attraverso una analisi di comportamenti concreti, una verifica dei risultati conseguiti dai singoli interessati e dei fattori che hanno agevolato positivamente o hanno inciso negativamente su di essi, sarà possibile rendere sempre più efficace questo tipo di intervento nel campo dell'alta formazione e assicurare adeguati risultati all'azione del MAE.

EVITARE LO SRADICAMENTO

Un altro problema fondamentale che riguarda tanto la formazione di personale post-universitario che di

giovani ricercatori dei PVS è il fatto di orientare i processi formativi organizzati per loro in Italia *anche* con l'obiettivo di evitare lo sradicamento di questi quadri dai loro paesi d'origine. È questo infatti, come è noto, uno dei nodi che la politica di lunghi *stage* di borsisti dei PVS nei paesi sviluppati deve affrontare. Si potranno considerare un insieme di strategie integrate: dalla possibilità di coordinare il sistema di borse ai progetti di ricerca nei PVS capaci di recepire i quadri formatisi all'estero, a progetti di intervento economico e tecnologico da parte della cooperazione italiana in grado di utilizzare i quadri e le competenze professionali formatesi nel frattempo grazie alla cooperazione scientifica e universitaria.

Si tratterà inoltre di realizzare appositi *programmi di reinserimento*, finalizzati ad attutire l'impatto che il borsista vivrà nel tornare al proprio paese d'origine, in un ambiente con risorse finanziarie, organizzative e materiali sicuramente non adeguate. In questo stesso ambito occorrerà progettare meglio i programmi di formazione post-laurea, sulla scorta di quanto già fanno altri paesi europei e quanto si fa in alcuni atenei italiani, attraverso una loro articolazione in periodi di formazione e ricerca in Italia e periodi di ricerca nei paesi d'origine, favorendo così il mantenimento pieno dei contatti con l'ambiente d'appartenenza e limitando i fenomeni di «estraneazione» dei formati e di fuga dei cervelli.

LE DISCIPLINE DA INCENTIVARE

Anche per quanto concerne le discipline da incentivare negli scambi interuniversitari e nella stessa assegnazione delle borse, occorre cambiare, mirando ad assicurare un duplice e apparentemente contraddittorio risultato. Da una parte infatti è inevitabile privilegiare tuttora, come si è fatto nel passato, l'insieme dei settori scientifici e formativi immediatamente significativi ai fini dello sviluppo economico dei PVS. La formazione di quadri tecnici in ogni settore strategico, dalle biotecnologie all'agricoltura, dalla medicina all'informatica o all'ingegneria appare dunque esigenza prioritaria. All'uopo, oltre ai già citati programmi di formazione dei giovani dei PVS in Italia e ad appositi programmi formativi *in loco*, dovranno essere finalizzati anche progetti di ricerca e di cooperazione universitaria.

È da considerare però anche un'altra funzione basilare della formazione superiore e della ricerca scientifica, dalle ricadute sociali più indirette ma non meno significative. Si tratta della formazione di un *humus* culturale e sociale adatto allo sviluppo e ai processi di trasformazione e di crescita di società eterogenee e di tipo tradizionale. Sotto questo profilo non è meno indispensabile immaginare anche l'avvio di sistemi di cooperazione scientifica e formativa estesi a settori disciplinari meno immediatamente significativi ai fini dello sviluppo economico e tecnologico ma addirittura più rilevanti al fine della trasformazione e del riorientamento complessivo di un sistema sociale. In questo quadro quindi, partendo da un'attenta comprensione degli elementi di diversità e delle peculiarità culturali di ciascun paese e società in cui si voglia programmare un'iniziativa di cooperazione, appare utile se non indispensabile allargare l'area tematica della cooperazione scientifica coinvolgendo tutti gli elementi culturali che si trovano ad operare in una data società e spingendosi verso aree apparentemente meno «utili», ossia che interessino meno la politica dello sviluppo economico ma siano fondamentali per la crescita complessiva di una società.

NECESSITÀ DI UN INTERVENTO SISTEMICO

Infine una considerazione che riguarda anche le tendenze evolutive delle iniziative che potranno essere sviluppate in un prossimo futuro.

La cooperazione interuniversitaria con i Paesi in via di sviluppo e, in particolare, i programmi di formazione hanno bisogno di agganciarsi sempre di più ai due momenti essenziali del processo scientifico e tecnologico che sono la ricerca e l'applicazione delle conoscenze, per rendere sempre più saldo e diretto il legame tra conoscenze e obiettivi socioeconomici del paese.

L'intervento cooperativo, quindi, deve porsi come intervento «sistemico», nel quale la formazione è solo uno dei momenti di un processo più ampio e complesso che vede nei progetti di ricerca e di trasferimento di tecnologie innovative le altre due fasi complementari. Ciò comporta che le strutture universitarie dialoghino ed interagiscano anche con altri settori del processo cooperativo. Mi riferisco, in particolare, alle imprese, agli enti locali e territoriali, agli enti di ricerca ed alle ONG che rappresentano da un lato gli utenti reali e potenziali dell'offerta formativa, ma dall'altro anche fattori di *input* per la domanda di formazione e, più in generale, dei momenti di articolazione del processo cooperativo.

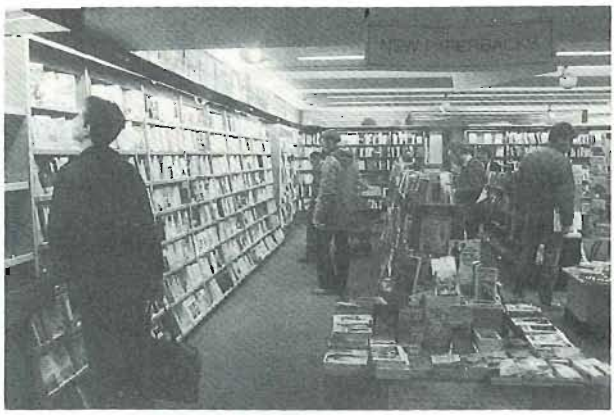
Oggi questi soggetti, pur presenti separatamente nelle attività di cooperazione, non trovano modi e sedi per un colloquio ed uno scambio reciproci con gli altri soggetti presenti nel settore. Credo che stia proprio alle università, ed alle strutture consortili che ne promanano, di farsi promotori di iniziative e di forme di incontro ed interlocuzione fra tutti questi soggetti che contribuiscono alla realizzazione del complesso processo di cooperazione allo sviluppo.

Il ritratto di Thomas Reid, padre della Scottish School of Common Sense, che insegnò all'Università di Aberdeen nel XVIII secolo.

ANALISI degli ACCORDI

Riflessioni su tutto ciò che l'esame delle cifre può suggerire. L'analisi quantitativa diventa un primo osservatorio sui flussi di cooperazione interuniversitaria studiati per aree geografiche, sedi, concentrazioni, materie.

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



La libreria all'interno dell'Università di Leicester

INCREMENTO NUMERICO: UN DATO DA INTERPRETARE

Negli ultimi cinque anni, gli accordi di cooperazione internazionale stipulati da università italiane sono più che triplicati, ma gli accordi con università di Paesi in via di sviluppo (PVS) sono aumentati con un tasso di crescita più alto, e sono quasi quintuplicati.

Questa è la prima, importante constatazione da fare di fronte ai risultati della recente indagine svolta dal CIMEA (Centro di Informazione sulla Mobilità e le Equivalenze Accademiche) nelle università italiane. I dati raccolti consentono di aggiornare risultati e conclusioni delle ricerche svolte dall'Istituto per la Cooperazione Universitaria (ICU) e dalla Fondazione Rui (nel cui ambito opera il CIMEA) negli anni scorsi[1].

[1] Cfr. in particolare: C. Finocchietti - G. Finocchietti - P.G. Palla - A. Razzano, *La Cooperazione universitaria per i paesi in via di sviluppo*, Franco Angeli, Milano 1987; G. Finocchietti - P.G. Palla, *L'Europa e i paesi emergenti, Esperienze di cooperazione universitaria allo sviluppo*, Le Monnier, Firenze 1990.

Tavola 1 - Accordi di cooperazione. Divisione per gruppi di paesi (valori assoluti e %)

	1985		1990	
	n.	%	n.	%
Totale accordi	242	100.0	816	100
di cui con PVS	38	15.7	181	22.1
di cui con altri paesi	204	84.3	635	77.9

(Fonte: elaborazione *Universitas* su dati CIMEA e ICU)

Sono ben 181 gli accordi — già stipulati o in fase avanzata di negoziazione — che legano università italiane e di PVS; su un totale di 816 accordi censiti, rappresentano poco più del 22%; nel 1985 i 38 accordi esistenti rappresentavano il 15,7% del totale. In un quadro generale di forte incremento numerico, dunque, un accordo su cinque coinvolge oggi università di PVS. Se però analizziamo il modo in cui la rete di rapporti di collaborazione lega le varie aree geografiche e i singoli paesi all'Italia (cfr. Tavola 2), è subito evidente che la crescita sul piano complessivo è frutto di dinamiche spesso contrastanti, e comunque di un andamento tutt'altro che omogeneo nelle singole realtà regionali.

LA CONCENTRAZIONE GEOGRAFICA

Come già dimostrato nella precedente rilevazione, la maggior parte delle collaborazioni si svolge con università latinoamericane; questa fetta di cooperazione è cresciuta ulteriormente, e oggi gli accordi con i paesi dell'America Latina sono ben

116, pari al 64% del totale PVS (con una crescita del 6% rispetto al 1985).

Nonostante il numero di accordi sia cresciuto anche nelle altre aree, la quota percentuale è invece diminuita di un punto per l'Africa sub-sahariana e per l'area del Mediterraneo - Medio Oriente, di ben quattro per i paesi asiatici. Questa circostanza ridimensiona la portata dell'incremento sul piano generale; a voler essere corretti dunque, non si può parlare di crescita della cooperazione con i PVS, ma di crescita della cooperazione con l'America Latina; per le altre aree, si tratta ancora di rapporti episodici o legati a particolari circostanze di spazio e di tempo.

È così nell'Africa sub-sahariana, in cui la cooperazione è distribuita equamente fra aree francofone e anglofone; è così nel Mediterraneo, con la parziale eccezione dell'Egitto; è così in Asia, in cui la Repubblica Popolare di Cina assorbe quasi tutta la cooperazione.

La sproporzione fra alcuni paesi e gli altri è un ulteriore fattore che ridimensiona la crescita della cooperazione universitaria italiana con i PVS. Tre soli paesi: Argentina, Brasile e Repubblica Popolare di Cina detengono infatti il 57% degli accordi, mentre gli altri 24 paesi si dividono il resto; considerando a parte anche Perù e Colombia, la quota di accordi per paese è così ancora piuttosto bassa.

È evidente che le università privilegiano i paesi con maggior potenzialità sul piano della collaborazione culturale e scientifica, mentre sono sacrificati i rapporti con i paesi meno sviluppati. Questa circostanza conferma quanto più volte ripetuto a proposito del doppio binario della cooperazione italiana (ma la stessa dinamica si osserva nella maggior parte dei paesi industrializzati): la cooperazione diretta è lo strumento della tradizionale collabora-

Tavola 2 - Distribuzione degli accordi per aree geografiche e paesi in via di sviluppo

paese	1990 n. accordi	%	1985 n. accordi	%	+%
Congo	3		—		
Costa d'Avorio	3		1		
Etiopia	1		—		
Nigeria	1		—		
Senegal	3		—		
Somalia	3		1		
Sudan	1		—		
Zaire	1		—		
Totale Africa sub-Sahara	**16**	**9**	**5***	**10**	**– 1**
Egitto	5		2		
Giordania	2		—		
Marocco	2		—		
Siria	1		—		
Tunisia	2		—		
Totale Mediterraneo e M.O.	**12**	**7**	**2**	**8**	**– 1**
Cina, R.P.	34		8		
India	2		1		
Vietnam	1		—		
Totale Asia	**37**	**20**	**9**	**24**	**– 4**
Argentina	29		2		
Brasile	41		15		
Colombia	16		3		
Cuba	2		—		
Ecuador	1		—		
Guatemala	1		—		
Messico	6		1		
Paraguay	1		—		
Perù	12		—		
Portorico	1		—		
Venezuela	6		1		
Totale America Latina	**116**	**64**	**22**	**58**	**+ 6**
TOTALE	**181**	**100**	**38**	**100**	

* Il totale comprende anche tre accordi (con Università di Libia, Togo e Uganda) cessati dopo il 1985.

zione accademica anche nel caso dei PVS, l'aiuto pubblico allo sviluppo, invece, il canale che privilegia il ruolo delle università a favore dello sviluppo delle società dei paesi emergenti.

Non si può negare comunque che la cooperazione diretta con i PVS è oggi una realtà più radicata di cinque anni fa nella vita delle nostre università; ciò è testimoniato non solo dall'aumento del numero di PVS con i quali sono stati stabiliti rapporti (27 contro i 13 del 1985) ma anche dai dati che si riferiscono alle università italiane.

Una università su due (circa) ha concluso accordi con istituzioni universitarie nei PVS: la percentuale è esattamente raddoppiata rispetto a cinque anni fa. È anche aumentata la quota di università detentrici di più accordi (la metà ne ha almeno cinque), con un evidente cambiamento rispetto al 1985. Da segnalare anche che si registrano molti casi di accordi «a grappolo», conclusi cioè con università dello stesso paese o di paesi vicini di una stessa area; ha evidentemente funzionato un effetto moltiplicatore che favorisce, una volta avviata, l'ampliarsi della cooperazione.

In testa alla graduatoria delle università italiane sono Roma «La Sapienza» e Trieste, seguite da Bologna, da Napoli «Federico II» e dall'Istituto Universitario di Architettura (IUA) di Venezia. In alcuni casi (Roma, Bologna e Trieste) si tratta delle università *leader* della cooperazione in generale; in altri casi (Napoli e Venezia) si tratta di atenei che mostrano una particolare «vocazione» alla cooperazione con i PVS. Per l'Università di Napoli «Federico II» e l'IUA di Venezia, infatti, la cooperazione con i PVS rappresenta il 40% del totale della cooperazione diretta (per «La Sapienza» e Trieste la quota è pari al 30% circa e scende a poco più del 20% per Bologna).

Tavola 3 - Distribuzione degli accordi per università italiane

	1990	1985
Roma «La Sapienza»	26	8
Trieste	22	—
Bologna	16	—
Napoli «Federico II»	12	3
Venezia (IUA)	12	1
Torino	10	1
Milano	9	—
Torino Politecnico	8	—
Calabria	7	7
Trento	7	—
Siena	6	—
Venezia	6	4
Milano «Bocconi»	6	1
Padova	5	3
Pavia	5	3
Pisa	3	—
Tuscia	3	—
Milano Politecnico	3	1
Ferrara	2	1
Macerata	2	—
Perugia	2	1
Roma «Tor Vergata»	2	—
Salerno	2	2
Firenze	1	2
L'Aquila	1	—
Messina	1	—
Palermo	1	—
Perugia Stranieri	1	—
Totale accordi	**181**	**38**
Totale università titolari di accordi	**28**	**14**

Sono soprattutto le università del Centro-Nord a fare cooperazione con i PVS: solo cinque università del Sud hanno infatti stipulato accordi di questo tipo. Questo dato è una conferma delle difficoltà — più volte rilevate in relazione a diverse manifestazioni della cooperazione universitaria internazionale — delle università meridionali a realizzare una «politica estera» adeguata.

Cinque anni fa si diceva che la cooperazione con i PVS era parte della storia più recente dell'università italiana; la forte crescita registrata dopo il 1985 conferma quella valutazione.

Fino al 1987 si rileva una tendenza alla crescita, e successivamente un declino; ne risulta (tranne l'eccezione dell'87) una media di 12-14 accordi per anno. Molti accordi sono ancora in fase di negoziazione, ma non tutti — ovviamente — arrivano a conclusione con la firma. Sette accordi segnalati in nego-

Tavola 4 - Anno di stipula degli accordi

anno	n.
1979	1
1980	1
1981	3
1982	3
1983	6
1984	10
1985	12
1986	14
1987	28
1988	13
1989	14
1990*	9
in itinere	37
non rilevato	30
Totale	**181**

* al 30 giugno.

La regina madre in visita all'Università di York

Tavola 5 - Materie di cooperazione indicate negli accordi* (anno 1990)

materia	n.	%
Agraria	7	5.3
Architettura	18	13.6
Arte	2	1.5
Diritto	16	12.1
Ingegneria	26	18.9
Medicina	4	3.0
Sc. naturali ed esatte	40	30.3
Sc. sociali	10	7.6
Sc. umane	35	26.5
Sc. educazione	—	—
Non specificate	38	18.7
Non rilevate	11	6.1

* Poiché ogni accordo può prevedere più di una materia di cooperazione il totale non è uguale a 100; il dato % delle materie è calcolato in rapporto ai soli accordi in cui esse sono specificate; il dato % delle materie non specificate o non rilevate si riferisce invece all'insieme degli accordi.

ziazione cinque anni fa sono stati abbandonati, e va anche segnalato che un numero uguale di accordi non è stato più rinnovato dopo la scadenza[2].

Per quanto riguarda infine le materie di cooperazione, i dati confermano l'allineamento sostanziale della cooperazione con i PVS alla cooperazione internazionale nel complesso.

Le Scienze naturali ed esatte e le Scienze umane sono i campi di maggiore cooperazione, seguite da Ingegneria, Architettura e Diritto. Queste stesse materie sono in testa alla graduatoria generale degli accordi di cooperazione. Non si rileva pertanto una finalizzazione a obiettivi di sviluppo (evidente, invece, nei programmi del Ministero degli Affari Esteri); basti pensare alla Medicina e all'Agraria, componenti prioritarie della cooperazione universitaria allo sviluppo. In posizione migliore si trovano invece materie come l'Ingegneria, il Diritto e l'Architettura, in quest'ultimo caso grazie esclusivamente al forte impegno dell'IUA di Venezia.

[2] Alcuni casi di accordi non rinnovati sono evidenti nella Tavola 2. In altri casi, con università degli stessi paesi sono stati stipulati altri accordi di cooperazione. Questa circostanza indica un certo *turn-over* nella cooperazione, ma mantiene per quei paesi un ruolo di *partner* della cooperazione italiana.

(Si ringrazia Fabio Agostini del CIMEA / Centro d'Informazione per la Mobilità e le Equivalenze Accademiche per la collaborazione prestata).

COOPERARE è CONDIVIDERE

Come dimostrato dal progetto EULA, l'Italia ha prontamente recepito le nuove formule d'aiuto, basate sul dialogo e sul reciproco coinvolgimento, affermando così una vera e propria «cultura della cooperazione».

di Concetto Amore
Docente di Sedimentologia nell'Università degli Studi di Catania

Polytechnic of North London: le residenze a Tufnell Park

Nell'ultimo quinquennio è maturata l'esigenza di una profonda riflessione sulla cooperazione con i PVS, derivante dalla constatazione che i risultati ottenuti sono modesti e comunque molto al di sotto delle aspettative nella riduzione del *gap* tecnologico e scientifico tra nord e sud: questo probabilmente a causa di una insufficienza o di una dispersione delle risorse finanziarie disponibili o anche perché il sistema, il principio ispiratore e più in generale il modo di «fare cooperazione» si sono rivelati poco adatti, sclerotizzati e resi obsoleti da un processo evolutivo dei paesi fruitori che ha superato nella sua dinamica la concezione che dei paesi stessi si aveva nel mondo universitario dei paesi sviluppati.

I primi timidi accenni al cambiamento si avevano nel 1974, quando da parte dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite venivano eufemisticamente e diplomaticamente definite inadeguate le strategie basate su rapporti di dipendenza e di colonialismo scientifico e veniva invece indicata la strada dell'interdipendenza e del dialogo tra *partner* di pari dignità, imboccando così un filone ideale per l'Italia, destinata per l'intelligenza e la disponibilità umana dei suoi ricercatori ad occupare un ruolo sempre più importante nel quadro della cooperazione internazionale.

A livello parlamentare l'esigenza di una politica di cooperazione flessibile e capace di recepire gli elementi di novità dei PVS, ha permeato le leggi 38/79, 73/85 e 49/87, in cui tra l'altro si fa specifico riferimento alla valorizzazione delle risorse umane ed alla conservazione del patrimonio ambientale, in un quadro di plurisettorialità e di interdisciplinarietà.

Questo significa anche che i programmi di cooperazione debbono essere gestiti in funzione dei bisogni reali e degli obiettivi dei paesi beneficiari, abbandonando la formula delle iniziative isolate dei singoli docenti, al di fuori di un quadro di programmi integrati, plurisettoriali e pluriennali.

Ne deriva l'esigenza di un salto di qualità della cooperazione, con l'impostazione di strutture dotate di capacità operative, con l'ottimizzazione dell'impiego di risorse scientifiche ed umane disponibili ma anche opportunamente selezionate che, nell'ambito delle rispettive competenze e responsabilità, agiscano nel contesto di uno schema organico e coerente per il raggiungimento delle finalità e degli obiettivi previsti e programmati.

L'IMPORTANZA DEL «FATTORE UMANO»

Del contributo che il mondo accademico può dare si è ampiamente discusso nei colloqui di Trieste nel 1985 e di Bari nel 1988, ed ancora nel seminario dell'ottobre '89 a Genova - S. Margherita Ligure, a con-

clusione del quale, tra sacche ormai fortunatamente limitate ed isolate di revanscismo intellettuale, si è ormai affermata una cultura italiana alla cooperazione che per le università dei PVS ha come obiettivi lo sviluppo armonico delle capacità autonome di ricerca scientifica e di applicazione tecnica, oltre a quello delle risorse umane e culturali, privilegiando la formazione dei ricercatori: questo come risultato di una corretta inscindibilità delle tre componenti fondamentali della cooperazione e cioè ricerca, didattica ed operatività.

In questo settore risulta chiara la necessità di una figura universitaria nuova, considerando accanto ai tradizionali requisiti quali anzianità e titoli accademici, anche il «fattore umano» in termini di motivazione, partecipazione, impegno, capacità di dialogo in un contesto di interdisciplinarietà, coscienza del valore politico-culturale e della produttività potenziale della cooperazione, consapevolezza dell'importanza della propria azione accademica e della rappresentatività del proprio ruolo, abbandono di qualunque atteggiamento paternalistico, conoscenza della realtà ed almeno dei rudimenti della lingua del paese in cui si va ad operare, forte interesse per la ricerca applicata, attitudine pedagogica e soprattutto una forte capacità di formazione.

L'ESEMPIO DEL PROGRAMMA EULA

Sulla base di queste premesse è nato il programma EULA, di cooperazione tra Europa ed America Latina, il cui schema concettuale è la formazione e la ricerca scientifica a decisa connotazione applicativa e con ricadute di ordine economico e sociale; tale schema è stato ancorato al subsistema acqua, inteso nell'accezione più generale di acque continentali ed acque marine, bene essenziale ed al centro di un complesso sistema di rapporti tra componente biotica ed abiotica e tra i mondi fisico-naturalistico ed antropico, che va gestito complessivamente, utilizzando il settore socio-economico come cerniera tra analisi e proposte di pianificazione.

Superando attraverso il concetto e la filosofia del «River unicum» la tradizionale separazione tra acque interne ed acque marine, e considerando l'interazione con i subsistemi terra ed aria, il programma di cooperazione EULA è nato come «Gestione delle risorse idriche ed assetto ecologico della platea continentale», sulla base degli obiettivi di cooperazione indicati dal Consiglio d'Europa nell'ottobre 1984 a Roma.

Il progetto, presentato in grandi linee nel 1985 a Salamanca, fu inviato a diverse università dell'America Latina, la più interessata delle quali, quella di Concepcion, indicò nel bacino del Bio Bio e nel tratto di mare antistante l'area più idonea per l'applicazione del programma stesso.

I sopralluoghi preliminari ne confermarono la idoneità come tema di ricerca applicata in una regione Bio Bio-dipendente, con un bacino idrologico ad uso multiplo — potabile, irriguo, energetico e ricettore — con un tratto andino ancora integro e ricco di risorse ambientali ed un tratto mediano-inferiore soggetto ad un forte impatto antropico sia urbano che industriale, interessato da un degrado che sta superando o ha già superato i limiti di guardia, anche nell'ampia piattaforma continentale antistante l'apparato fociale; è questo dunque un sistema che rappresenta un'area di studio ideale per una corretta pianificazione e programmazione, partendo dal «piano acque» come elemento propedeutico a qualunque proposta di recupero e di sviluppo ordinato.

UNO SCHEMA «BILATERALE»

Dopo la firma del protocollo di intenti ebbe inizio il lungo ed approfondito studio di fattibilità da parte di ricercatori europei e latinoamericani, articolato, tra il giugno '87 ed il dicembre '88, in una serie di incontri in Italia ed in Cile, durante i quali si è giunti, attraverso varie tappe, all'approfondimento delle tematiche di ricerca ed alla stesura della fase attuativa del progetto.

Sotto questo aspetto quindi il programma EULA non è stato impostato secondo i tradizionali termini di trasposizione di un modello preconfezionato di matrice italiana, ma sulla base di una negoziazione bilaterale adattata ad un suo proprio schema di sviluppo, ponendosi così all'avanguardia come momento di sperimentazione di una politica mirata a scongiurare ed evitare il rischio di una fuga di cervelli.

Sulla base della priorità delle risorse idriche, subsistema che più di ogni altro può limitare e condizionare qualunque piano armonico di sviluppo integrato ed integrale, il progetto ha prima considerato l'interrelazione fra acque marine ed acque continentali e quindi le relazioni con altri subsistemi quali atmosfera, suolo, sedimenti, rocce, vegetazione, etc.

Per esigenze operative il progetto è stato suddiviso in diversi sottoprogetti che lo rendono ampiamente articolato e completo, ma anche integrato e permeato da un clima di interdisciplinarietà, assicurando così alla fine il principio unitario del sistema globale, in una armonica unione dei filoni delle scienze naturali e delle scienze umane.

Per l'area marina sono stati previsti i temi di oceanografia fisica, chimica marina, plancton, zoobenthos e relativa produttività, fitobenthos, geologia; attraverso il subprogetto «Ambienti costieri» si passa all'area continentale, di cui sono sta-

ti considerati gli aspetti climatologici, di ecologia microbica, protezione e conservazione del suolo, risorse acquatiche, qualità, trattamento e smaltimento delle acque per usi civili ed industriali, rifiuti solidi: lo stadio finale è la programmazione e la individuazione dello spazio fisico e del sistema territoriale ai fini di una corretta programmazione che preveda uno sviluppo armonico ed organico nel quadro della protezione dell'ambiente.

Quest'azione di ricerca applicata si concluderà alla fine di un triennio con la stesura di un piano di assetto territoriale e di gestione dell'area del bacino del Bio Bio e della sua piattaforma continentale antistante, dotato anche di strumenti normativi derivanti da un'analisi di diritto comparato ambientale per il suo trasferimento all'intero bacino definito come «entità ambientale».

Assicurare la prosecuzione del progetto nel tempo è compito del sottoprogetto «Formazione», fiore all'occhiello del programma EULA, creato per produrre la base metodologica e culturale, gli strumenti tecnici per la gestione ma soprattutto l'elemento «consenso», così da garantire nel futuro un ruolo autonomo di crescita e di sviluppo.

STRUMENTI E METODI

Come strumenti tecnici sono stati approntati i laboratori centralizzati di oceanografia, meteorologia, scienze della terra, biologia, ingegneria idraulica, chimica, mezzi audiovisivi ed ancora di informatica e geomatica, evitando la tentazione di tecnologie particolarmente avanzate e sofisticate e pertanto non gestibili; i risultati della ricerca vengono inseriti immediatamente in banche dati cui possono accedere tutte le università interessate, e quindi con ritorni e vantaggi anche per le università italiane ed europee più in generale.

La base metodologica e culturale la si ottiene con la preparazione di un quadro di dirigenti preparati a gestire il progetto, formando adeguate figure professionali a vari livelli che siano in grado di dargli concreta esecuzione, con mentalità e linguaggio ambientali comuni, capaci di intervenire in modo globale, seppure a livello specialistico, nel campo della interdisciplinarietà, risultato finale della formazione accademica, della ricerca applicata integrata e della pratica di laboratorio: questa figura professionale è quella del «generalista ambientalista» — differenziata in 30 ricercatori, 12 tecnici direttori di laboratorio e 25 tecnici esecutivi di laboratorio — aventi tutti in comune la capacità-abilità di individuare e raccogliere i valori dei parametri necessari per impostare e gestire le diverse e complesse problematiche ambientali. La formazione avviene *in loco*, operando nel massimo rispetto delle culture locali ed evitando dannose e controproducenti operazioni di scadimento culturale delle persone coinvolte, che devono invece essere messe in grado non solo di recidere il cordone ombelicale con il paese pilota, ma anche di diventare parte attiva della direzione e gestione dei programmi.

Il consenso sociale è l'elemento determinante ed indispensabile per comprendere il valore ed il significato di un intervento di pianificazione e quindi per l'accettazione della programmazione stessa; al consenso si arriva dopo una preventiva educazione ambientale, cioè attraverso quel processo secondo cui individui e comunità prendono coscienza del proprio ambiente e della interazione dei suoi componenti fisici, biologici e socioculturali, acquisendo le conoscenze, i valori, la competenza, l'esperienza e la volontà per partecipare individualmente e collettivamente alla soluzione dei problemi che ne derivano.

Questi sono nelle grandi linee i princìpi ispiratori ed i dettami esecutivi del progetto EULA, di chiara matrice italiana, la cui validità è stata confermata e confortata dal notevole interesse e dalle aperte ed entusiastiche richieste di collaborazione e di compartecipazione da parte di paesi dell'America Latina quali Argentina, Perù, Venezuela e Bolivia, promosse principalmente dall'originalità e serietà degli interventi e dalle possibilità di coinvolgimento e di valorizzazione delle energie locali.

Possiamo concludere che, sulla base delle nostre esperienze personali in Africa, America Latina ed anche nell'Europa orientale, i PVS o paesi emergenti non vogliono essere solamente «aiutati» ma chiedono di dividere correttamente ciò che hanno con gli altri, elaborando e sviluppando i progetti in comune, riducendo al minimo indispensabile l'aspetto burocratico, favorendo i rapporti individuali attorno ai quali costruire i progetti e tenendo soprattutto presente che la cooperazione avviene per uno sviluppo comune, collegando docenza e ricerca per arrivare ad una forma di collaborazione concreta.

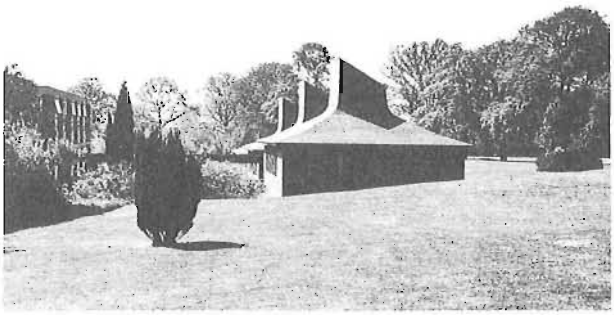
Tra i progetti inoltre sono da privilegiare quelli a forte connotazione economico-sociale ed ambientale, collegati a tematiche di interesse locale ed in grado di innescare un'attività di ricerca duratura, dedicando particolare attenzione alla formazione ed al trasferimento non solo delle tecniche e delle metodiche ma anche del quadro essenziale di riferimento entro cui operare.

Gli obiettivi infine devono essere definiti in funzione dei bisogni del paese ospitante, prevedendo l'occupazione dei quadri dirigenti ed esecutivi prodotti con la «formazione», in modo da evitare quella fuga di cervelli che costituisce uno degli aspetti negativi di quella forma scorretta di cooperazione che ha interessato in tempi non lontani anche il nostro paese.

UN PROGETTO di FORMAZIONE AVANZATA

Descrizione di un intervento pilota: quello del Ministero degli Affari Esteri presso l'Università di La Plata, realizzato tramite la Convenzione stipulata con l'Università di Siena.

di Elisabetta Montanaro
Direttrice della Scuola di Specializzazione in Discipline bancarie dell'Università di Siena



Oxford Polytechnic: le aule della School of Business

OBIETTIVI E STRATEGIE DELL'INTERVENTO

L'intervento di cooperazione, la cui attuazione è stata delegata dal MAE-DGCS all'Università di Siena, intende promuovere l'obiettivo della formazione avanzata in settori di grande rilevanza economica e sociale per il processo di sviluppo dell'Argentina: 1) le discipline bancarie e finanziarie; 2) le discipline dell'ambiente e della patologia ambientale. La strategia adottata privilegia ampiamente la fase di formazione in sede locale. I vantaggi sono:

a) coerenza dei contenuti e dei metodi formativi alle specifiche esigenze dell'Argentina;

b) attivazione di strutture istituzionali inserite in modo stabile nell'ordinamento universitario argentino, i cui diplomi sono riconosciuti a tutti gli effetti corrispondenti al titolo nazionale di «Magister» (Master) (post-grado biennale);

c) la possibilità che l'apprezzamento di tali titoli nel mondo del lavoro stimoli in sede locale (Argentina e paesi limitrofi) la creazione di strutture simili, la cui organizzazione didattica avrebbe come naturale riferimento quella costituita presso l'Università di La Plata con il contributo didattico e scientifico dell'Italia;

d) evitare che la cooperazione nella formazione di specialisti si traduca in una «fuga di cervelli» dal paese ospite;

e) l'opportunità di coinvolgere direttamente l'Università di La Plata, vincolata all'assunzione degli impegni necessari per consentire lo svolgimento dell'attività didattica delle scuole: il che favorisce una sua responsabile partecipazione all'intervento di cooperazione, non inteso come «dono», bensì come una collaborazione temporanea, capace di generare un valore aggiunto sufficiente a consentire la permanenza vitale delle strutture al termine della partecipazione dell'Italia.

Tale strategia comporta naturalmente non solo costi più elevati, in termini soprattutto di maggiore impegno delle strutture didattiche italiane, ma anche tempi più lunghi di realizzazione dei programmi, date le carenze finanziarie e amministrative che caratterizzano il sistema universitario dell'Argentina (anche se in misura assai inferiore a molti altri PVS, America Latina compresa).

OBIETTIVI DELLA SCUOLA DI SPECIALIZZAZIONE IN DISCIPLINE BANCARIE

L'istituzione di una Scuola di Specializzazione in Discipline bancarie programmata dall'Università di La Plata si propone di concorrere a coprire l'urgente fabbisogno di professionalità avanzata dell'industria creditizia argentina.

La gravità degli squilibri finanziari di questo paese, espressi dal tasso di inflazione, dal disavanzo della

bilancia dei pagamenti e dall'entità dell'indebitamento con l'estero, dipende in larga misura dalle inefficienze operative e strutturali delle banche e del mercato dei capitali. Tali inefficienze sono riconducibili a molteplici fattori, anche di natura istituzionale; ma sicuramente determinante è l'insufficiente livello di preparazione dei quadri dirigenti dovuto anche a tradizionali carenze degli studi bancari e finanziari nei *curricula* universitari e post-universitari.

L'esperienza degli anni recenti ha d'altra parte confermato la difficoltà o l'impossibilità di mutuare alla realtà argentina esperienze e contributi maturati nel contesto statunitense, in cui si sono formati molti fra i migliori economisti argentini.

Specie nel comparto delle discipline bancarie e finanziarie — per le quali più forti sono i vincoli di interazione con gli assetti istituzionali e sociali — un'efficiente mobilitazione delle risorse umane esistenti e potenziali presuppone l'apporto di strutture didattiche autonome e permanenti collegate all'Università, con programmi di studio articolati in modo tale che il processo di formazione dei laureati risulti costantemente adeguato ad interpretare la peculiare operatività dell'ordinamento creditizio dell'Argentina e la sua evoluzione. L'istituzione di una Scuola di Specializzazione in Discipline bancarie dell'Università di La Plata costituisce un primo importante contributo in tale direzione.

LA PARTECIPAZIONE DELL'UNIVERSITA' DI SIENA

La partecipazione tecnico-scientifica dell'Università di Siena è motivata dalla circostanza che in essa opera l'unica Scuola di Specializzazione post-universitaria in Discipline bancarie esistenti in Italia. Al modello operante a Siena dal 1980 intende infatti ispirarsi la Scuola programmata dall'Università di La Plata.

La peculiarità del modello didattico offerto consiste nella articolazione degli insegnamenti in 4 principali aree disciplinari — economica; tecnico-operativa; giuridica; statistico-matematica — che coprono tutti i profili culturali necessari per una formazione avanzata e a destinazione polivalente dello «specialista» bancario.

NATURA DELL'INTERVENTO DI COOPERAZIONE ALLO SVILUPPO

Il programma di cooperazione all'istituzione della Scuola di Specializzazione in Discipline bancarie presso l'Università di La Plata si articola nei termini seguenti:

a) consulenza tecnico-scientifica per impostare il piano di studi della Scuola o per definire i criteri di selezione dei docenti e degli allievi;

b) partecipazione di un ristretto numero di docenti italiani allo svolgimento dei corsi della Scuola, in particolare nelle aree adeguatamente coperte dai docenti argentini. Tale intervento dovrebbe avere una durata limitata e dovrebbe essere finalizzato anche a verificare, alla chiusura del primo ciclo di specializzazione, il livello dei risultati conseguiti nella formazione globale degli allievi;

c) costituzione di borse di studio per gli iscritti alla Scuola;

d) costituzione di borse di perfezionamento per i docenti argentini da utilizzarsi presso università italiane selezionate dal Dipartimento su proposta;

e) finanziamento delle strutture di calcolo (*hardware* e *software*) e del materiale bibliografico (libri e riviste) necessari alle attività didattiche della Scuola.

PARTECIPAZIONE DELL'UNIVERSITA' DI LA PLATA ALL'INTERVENTO

La Scuola si è dotata con risorse proprie:

a) della sede, autonoma della Facoltà di Economia, che dispone di due aule, una sala lettura e biblioteca, sei stanze riservate a docenti, un'aula di calcolo, direzione, segreteria, servizi. La sede è dotata di telefono e telefax;

b) del personale non docente: una segretaria, una bibliotecaria e un custode addetto a pulizia e ordinanza;

c) di borse di studio per allievi aggiuntive a quelle offerte dal MAE-DGCS: n. 2 per il I anno; n. 4 per il II. Le borse di studio sono state offerte da banche argentine.

METODOLOGIE E PROCEDURE

Per la selezione dei docenti sia argentini sia italiani si è proceduto a pubblici concorsi nazionali secondo i criteri in uso nei due paesi. Ne è conseguita un'ampia partecipazione di docenti delle migliori università nazionali.

Secondo la sede di provenienza, la docenza della Scuola è così articolata:

Docenti Argentini

Univ. La Plata: n. 3
Univ. Buenos Aires: n. 5
Univ. Cordoba: n. 3
Univ. Tucuman: n. 2
Escuela Superior de Comercio: n. 1

Docenti Italiani

Univ. di Siena: n. 7
Univ. di Bologna: n. 1
Univ. Bocconi di Milano: n. 2
Univ. di Torino: n. 1
Univ. di Roma (Sapienza): n. 1
Univ. di Perugia: n. 1

La stessa procedura del pubblico concorso, con diffusione del bando in tutte le università, associazioni bancarie, centri di ricerca in Argentina, Cile, Perù, Bolivia, Uruguay, Paraguay, Messico e Brasile, ha consentito una articolazione degli allievi per sede di provenienza in questi termini:

- UNLP: 50%
- UBA e Università Cattolica di Buenos Aires: 20%
- Università dell'Interior (Cordoba, Tucuman, Entre Rios, Santa Fè, Mar del Plata): 30%.

VALUTAZIONE DELL'INTERVENTO

L'interesse del mondo bancario per il tipo di formazione offerta dalla Scuola, testimoniato fra l'altro dagli attestati scritti in possesso del MAE-DGCS, è stato confermato concretamente dai supporti finanziari che la Scuola ha già potuto ottenere da varie banche sia per il suo funzionamento sia per le borse di studio.

Varie iniziative culturali (fra cui conferenze, e la pubblicazione di una serie di «Quaderni della Scuola») hanno indubbiamente favorito la positiva attenzione dell'ambiente operativo.

È da ritenere che, nel complesso, grazie alla rigorosa selezione attuata e al notevole impegno didattico dei docenti, le prospettive di inserimento dei prossimi diplomati siano più che buone, nonostante la grave crisi di struttura delle banche argentine. Tre anni dall'inizio dell'intervento — di cui il primo dedicato principalmente al consolidamento dell'assetto organizzativo e al perfezionamento del modello didattico — sono ovviamente pochi perché le ricadute in termini economico-sociali siano già concretamente valutabili.

È certo però che la Scuola è ormai un sicuro punto di riferimento per una cultura e una formazione avanzata nelle discipline bancarie, finora del tutto assenti nella didattica universitaria e post-universitaria dell'Argentina. Le conseguenze di ciò, sul piano delle capacità manageriali e gestionali delle imprese bancarie non dovrebbero mancare di avvertirsi nel medio periodo, favorendo quel processo di ristrutturazione del sistema bancario argentino, tanto importante ai fini dello sviluppo nazionale da costituire l'obiettivo di un apposito intervento finanziato con programma quinquennale dalla World Bank.

IPOTESI DI CONTINUITA' DELL'INTERVENTO

Le considerazioni svolte al cpv. 7 fanno ritenere essenziale la prosecuzione dell'intervento in oggetto da parte del MAE-DGCS, sia pure su linee diverse.

Le prospettive future della Scuola, specie sotto il profilo dell'obiettivo di una sua progressiva autonomia dall'aiuto italiano, rendono necessario favorire la sostituzione della docenza italiana con risorse umane locali. A questo fine è esigenza prioritaria di un nuovo intervento inserire gli strumenti capaci di promuovere la formazione anche dei futuri formatori.

Tali strumenti dovrebbero consentire di attivare la collaborazione dei docenti italiani allo studio congiunto di casi concreti e all'attività di ricerca applicata, al fine di creare nei docenti argentini una cultura specialistica valida sotto il profilo didattico.

RICHIESTA ARGENTINA DI NUOVO INTERVENTO

In vista della scadenza dell'intervento in oggetto il 31/12/1990, in data 19/9/1989 l'Università di La Plata ha avanzato ufficialmente tramite l'Ambasciata Italiana la richiesta di un nuovo intervento della Cooperazione italiana a favore della Scuola di Discipline bancarie.

L'adesione del Governo argentino, nell'ambito degli accordi di cooperazione vigenti con l'Italia, è stata espressa nella nota del Ministero de Relaciones Exteriores y Culto inviata in data 19/9/1989 all'Ambasciata Italiana.

Le caratteristiche principali del nuovo intervento richiesto dipendono dalle seguenti condizioni realizzatesi nel biennio ormai concluso:

a) prospettive favorevoli di crescente autonomia della Scuola per la realizzazione dell'attività didattica con risorse docenti locali;

b) prospettive favorevoli di parziale autonomia sul piano della dotazione di borse di studio per gli allievi;

c) esigenza di favorire la formazione dei formatori nelle discipline in cui le risorse docenti locali sono tradizionalmente insufficienti.

Le principali differenze di contenuto dell'intervento sono in sintesi le seguenti:

1) riduzione del contributo dei docenti italiani da 12 a 8 mesi/uomo per biennio;

2) riduzione delle borse di studio per gli allievi da n. 30 a n. 20 per biennio;

3) aumento del contributo a favore dell'attività formativa e di ricerca dell'Istituto di Studi bancari, previsto nello statuto della Scuola per la realizzazione di progetti di ricerca congiunti con i docenti italiani, mirati alla formazione dei docenti argentini, con particolare riferimento alle discipline dell'area banca-finanza, politica monetaria ed economia internazionale.

È da notare che tale attività di ricerca diretta da docenti italiani, ma realizzata e discussa congiuntamente fra italiani e argentini, è già iniziata: la Scuola ha pubblicato e diffuso n. 5 Quaderni, la cui intestazione menziona già esplicitamente l'intervento del MAE-DGCS.

L'ESEMPIO di MAPUTO

Descrizione di una tipologia d'intervento gestita dal Ministero degli Affari Esteri con il supporto dell'Ipalmo. Tra le varie iniziative emergono due progetti di coooperazione universitaria in Angola e in Mozambico. Su quest'ultimo si concentra l'attenzione dell'autrice.

di Mariateresa Padova
Responsabile della cooperazione universitaria dell'IPALMO (Istituto per le relazioni tra l'Italia e i paesi dell'Africa, America Latina e Medio Oriente)

Università del Galles a Bangor: alcuni professori osservano la collezione di ceramiche del College

Grazie all'attenzione con cui aveva seguito da vicino le lotte di liberazione in Angola e in Mozambico e ai legami che aveva stretto in quell'epoca con la nuova dirigenza locale, l'Ipalmo si è trovato ad assistere fin dalla fine degli Anni Settanta l'Ufficio Formazione della Direzione Generale per la Cooperazione allo Sviluppo del Ministero degli Affari Esteri in programmi di cooperazione universitaria.

Si tratta di attività frutto di accordi tra Stato e Stato, gestiti dal Ministero degli Esteri, all'interno dei quali l'Ipalmo svolge una funzione di supporto. Il suo compito fondamentale è quello di assistere il Ministero degli Esteri in tutte le attività che si svolgono in Italia, con particolare riguardo alla formazione dei docenti italiani che operano nei programmi. La formazione riguarda sia il piano linguistico che quello più specifico legato alla loro funzione di cooperanti, con seminari *ad hoc* sulla realtà dei paesi in cui si svolge la cooperazione, sui metodi di insegnamento e sui problemi pratici dell'inserimento del cooperante.

L'Ipalmo affianca la Direzione Generale nella selezione dei docenti (la Direzione Generale sceglie i candidati e sottopone i *curriculum* al paese estero con cui si coopera, al quale spetta dunque la responsabilità ultima della nomina), nell'impostazione dei programmi, nella preparazione delle dispense, etc.

L'Ipalmo, inoltre, organizza numerose riunioni fra i docenti per il coordinamento dell'attività di cooperazione.

A tutt'oggi l'intervento dell'Istituto si è esplicato in due direzioni: Università «E. Mondlane» di Maputo (Mozambico) e Università «A. Neto» di Luanda (Angola).

L'UNIVERSITA' DI MAPUTO

La collaborazione con questa Università comprende tre facoltà: Economia, Agronomia e Architettura (quest'ultima istituita nel 1986 a cura dell'Italia).

La Facoltà di Agronomia ha due corsi di laurea: uno in Scienze agrarie e uno in Scienze forestali. La gestione del programma è affidata ad un comitato tecnico-scientifico che riunisce quattro presidi di Facoltà di Agraria italiane (Pisa, Catania, Viterbo e Perugia) e il rettore dell'Università della Tuscia, prof. Gian Tommaso Scarascia Mugnozza in qualità di presidente.

Normalmente i nostri docenti ricoprono gli insegnamenti di produzione e protezione vegetale, settore giudicato prioritario per il raggiungimento dell'autosufficienza alimentare e per il miglioramento del livello nutrizionale delle popolazioni delle comunità rurali. È anche prevista l'assistenza italiana per la costituzione di un'azienda agricola sperimentale che dovrà sorgere a circa 30-40 km da Maputo, nelle vicinanze della nuova sede della Facoltà. La selezione di docenti per questa Facoltà non

ha finora posto problemi. C'è un *turnover* abbastanza efficace e puntuale, grazie al buon funzionamento del comitato sopra citato.

La Facoltà di Architettura è stata inaugurata nell'agosto del 1986. Tale Facoltà nasce dall'esigenza mozambicana di creare degli operatori formati sulla base della cultura nazionale, in grado di garantire l'amministrazione e il controllo dell'*habitat*. I cooperanti italiani hanno impostato il piano di studi della Facoltà tenendo conto delle esigenze locali ed evitando quindi una mera esportazione di programmi italiani.

Ci si è preoccupati anche di dare alla Facoltà un'organizzazione che le permetta di essere al più presto autosufficiente. Prima dell'apertura formale della Facoltà, l'intervento italiano ha provveduto all'attivazione di corsi preuniversitari, in modo da formare i futuri studenti di Architettura. Questa Facoltà è gemellata con la Facoltà di Architettura di Roma, che ha fornito finora la maggior parte dei docenti.

L'intervento nella Facoltà di Economia si è rivelato più difficile, anche per la presenza di altre cooperazioni, assicurate in genere dai paesi dell'Est, che hanno anche dato la loro impostazione al piano di studi.

Fino a qualche anno fa, l'Italia è intervenuta solo con l'invio di pochi docenti. Recentemente le autorità mozambicane hanno richiesto un intervento più ampio dell'Italia per assecondare un processo di riconsiderazione degli studi di economia anche sulla base dei nuovi obiettivi fissati dal III Congresso del Frelimo (Fronte per la liberazione del Mozambico, partito di governo), che ha aumentato gli spazi di liberalizzazione e di iniziativa privata e aziendale. Proprio per mettere a punto il potenziamento della presenza italiana è stata individuata come interlocutore la Facoltà di Economia e Commercio dell'Università di Pisa, che sembra avere tutte le caratteristiche per coordinare il programma.

Tutto il programma con l'Università di Maputo è fortemente segnato dalla situazione di insicurezza militare che vige nel paese. Gli spostamenti fuori della capitale sono pressoché impossibili. Ciò compromette la realizzazione piena del programma per quanto riguarda la Facoltà di Agronomia, che dovrebbe dislocarsi in campagna e dar vita all'azienda sperimentale.

UN CENNO ALL'UNIVERSITA' DI LUANDA

In quest'Università il programma prevede l'intervento nei corsi di laurea in Geologia e Geofisica (Facoltà di Scienze) e nei corsi di laurea in Architettura e Ingegneria mineraria (Facoltà di Ingegneria).

All'Università «A. Neto» sono stati in parte adottati gli stessi criteri (e gli stessi docenti) impiegati a Maputo, benché a Luanda esista una Facoltà di Architettura funzionante da tempo e l'intervento italiano sia limitato all'ultimo anno di corso. Di fatto, i cooperanti italiani assistono i laureandi: i primi architetti angolani si sono laureati dopo l'indipendenza e questo ha rappresentato un grosso successo per la cooperazione italiana.

Tutto il programma angolano è in fase di riorganizzazione perché la cooperazione italiana ritiene che siano maturi i tempi per un rapporto più articolato, che vada al di là del puro e semplice invio di docenti, proprio perché l'Università di Luanda ha strutture e quadri che possono garantire uno scambio di esperienze più vasto. Anche qui la realizzazione del programma è strettamente legata alla situazione politica dell'area, la quale determina una pesante instabilità che si ripercuote sullo svolgimento quotidiano delle attività.

UNA FASE PIU' ADULTA DI COOPERAZIONE

A questo punto, ritengo utile l'attenzione al programma con l'Università «F. Mondlane» di Maputo, non solo perché nell'aiuto italiano allo sviluppo rappresenta un intervento secondo — per importanza — solo al programma con l'Università somala, ma anche perché costituisce una fase più adulta della strategia che la Direzione Generale per la cooperazione allo sviluppo attua con i PVS. A tal proposito vorrei sottolineare alcune caratteristiche peculiari del programma:

1) gli insegnamenti sono impartiti in portoghese, lingua ufficiale del Mozambico, nel pieno rispetto della cultura locale;

2) il programma si prefigge di rispecchiare la realtà del paese: non è quindi mera esportazione di programmi dalle università italiane, ma adeguamento dei corsi alla situazione specifica;

3) il *curriculum* degli studi è stato definito partendo dalla figura professionale richiesta dal contesto specifico.

Nell'ambito di tale programma la Facoltà di Agraria rappresenta il momento di maggiore impegno della cooperazione italiana. Eccone una rapida cronistoria. L'indipendenza che il Mozambico raggiunge nel 1975 comporta lo svuotamento dell'unica Università nazionale a causa del rimpatrio in Portogallo o in Sud Africa di quasi tutti i suoi docenti e studenti. Si è quindi costretti a ripartire da zero. Questo riguarda in particolare la Facoltà di Agraria che, in un paese prevalentemente — per non dire esclusivamente — agricolo, ricopre un ruolo di fondamentale importanza, anche in considerazione dell'urgenza con la quale il Mozambico richiede tecnici ed esperti del settore da inserire nei posti-chiave per l'economia nazionale.

La Facoltà di Agraria, come altre, rinasce grazie alla cooperazione internazionale che assicura, soprattutto nella prima fase, l'insegnamento di materie fondamentali rimaste senza professori. All'inizio degli Anni Ottanta viene avviato un processo di formazione post-universitaria con l'intento di costituire un corpo docente locale.

Nello stesso periodo si apre un dibattito sulla politica agraria del paese e quindi conseguentemente sul ruolo e sul profilo del laureato in Agraria. Gli indirizzi programmatici si muovono verso il progressivo smantellamento delle grandi aziende statali a favore di strutture più piccole, ma proprio per questo di più facile gestione.

Per rispondere a queste esigenze, nel 1985 viene avviata una ristrutturazione della Facoltà di Agraria alla quale la cooperazione italiana partecipa attivamente.

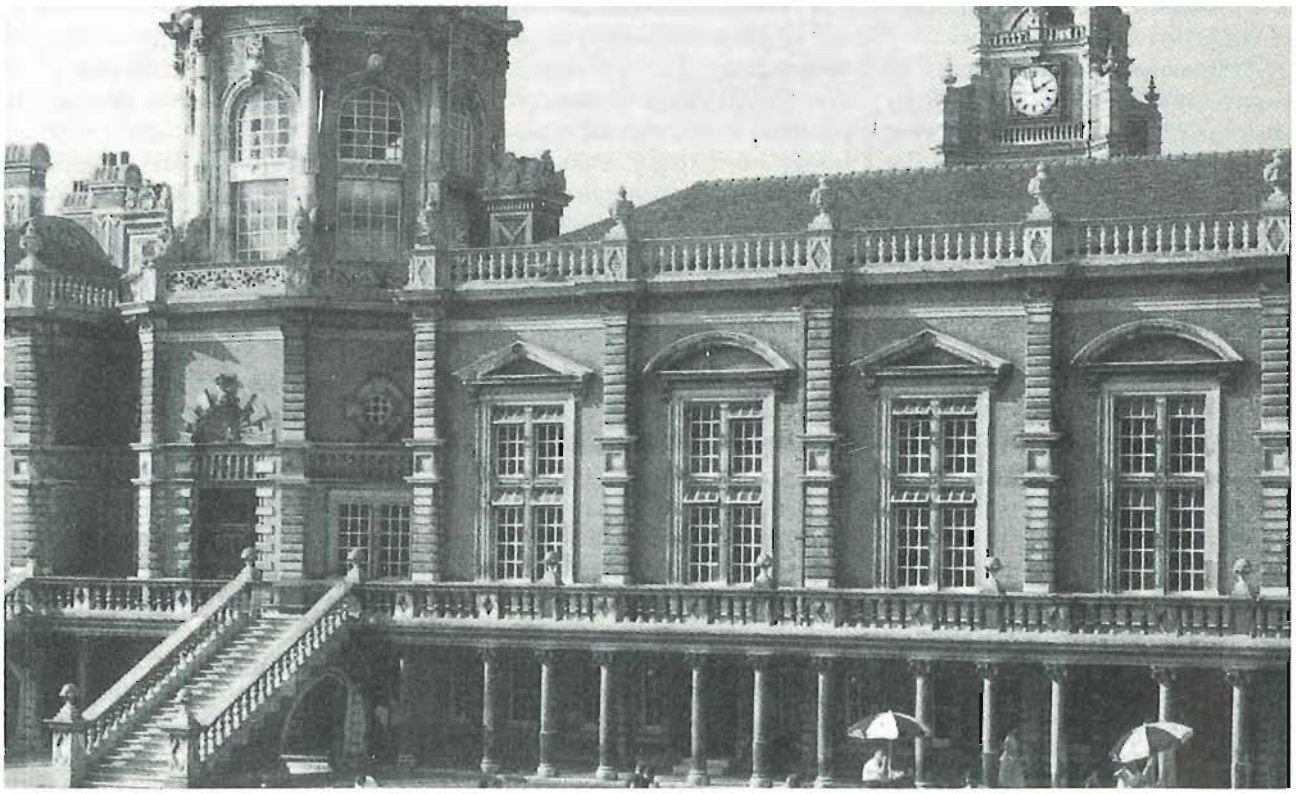
L'intervento italiano, iniziato alla fine degli Anni Settanta, si caratterizzava all'inizio con l'invio di docenti, richiesti di volta in volta dalle autorità accademiche locali in base alle discipline rimaste scoperte.

Sarà nel 1985 che il programma assumerà una connotazione più organica. La creazione del Comitato tecnico — che ha contribuito in maniera determinante alla ridefinizione del piano di studi, legato alle nuove priorità del paese — garantisce una gestione organica dell'intervento, i cui obiettivi si possono così sintetizzare: a) contribuire alla formazione di laureati autoctoni (per giungere alla completa *mozambicanizzazione* della Facoltà nel più breve tempo possibile) e di tecnici locali, anche attraverso soggiorni brevi in Italia in strutture *ad hoc*; b) promuovere lo scambio scientifico tra la Facoltà di Agraria di Maputo e la comunità scientifica italiana.

LA FUCINA DELLA FORMAZIONE

Non è facile tentare un bilancio di un'attività — la cooperazione universitaria — i cui frutti si realizzano solo a lungo termine, e che comunque si svolge in un ambito particolarmente delicato. Forse ci vorranno anni per poter definire i risultati reali, direi numerici, dell'intervento italiano in questi paesi. Non c'è alcun dubbio però che la soluzione dei problemi agro-alimentari nei PVS passa necessariamente attraverso il miglioramento della gestione del settore agricolo, prioritario in queste economie, e che tale miglioramento non può che partire dalla fucina in cui si forma la futura *élite* del paese.

Credo che questo principio debba essere sempre presente nella mente di chi, a vario titolo e con funzioni diverse, partecipa a questi programmi di cooperazione allo sviluppo.

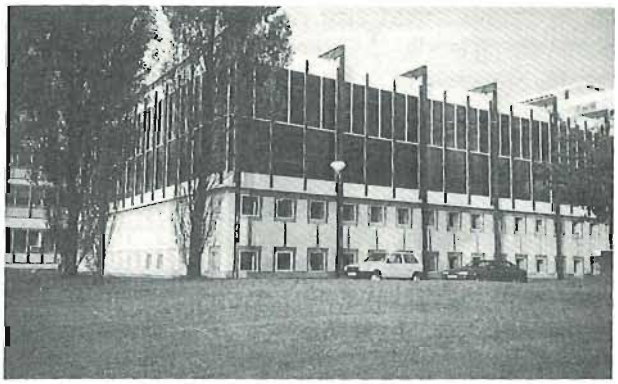


Università di Londra: la Dining hall

EFFETTO «OMBRELLO»

Le teorie sulla cooperazione tradotte, da un'esperienza diretta, nel vivo di una realtà in cammino. Il programma dell'ICU a El Salvador non solo sta facendo da catalizzatore dello sviluppo, ma ha innescato una reazione a catena. Una sorta di effetto a ombrello che ha coinvolto le strutture accademiche e l'intera regione occidentale del paese.

di Dario Cipolla
Ufficio Programmi dell'Istituto per la Cooperazione Universitaria



Università del Galles a Swansea: la biblioteca dell'Istituto

Prima di partire per El Salvador a svolgere servizio civile, nel corso di formazione che ricevetti all'Istituto per la Cooperazione Universitaria, una delle idee che mi erano state proposte era quella che un volontario in un paese in via di sviluppo deve funzionare come un catalizzatore, ossia come un acceleratore e promotore di sviluppo.

Il programma di cooperazione universitaria nel quale ho lavorato è stato così fertile e fruttifero da costituire per me un'esperienza arricchente ed esaltante; le pagine che seguono, però, non vogliono essere la testimonianza e la comunicazione di tanto entusiasmo, bensì l'approfondimento e l'inserimento in una cornice teorica di un'attività che si è rivelata estremamente efficace a promuovere sviluppo.

IL PROGRAMMA

Nel 1985 il Ministero degli Affari Esteri affidava all'Istituto per la Cooperazione Universitaria l'incarico di realizzare nella Universidad Catòlica de Occidente di Santa Ana in El Salvador, i laboratori di chimica, biologia e fisica, per le facoltà di Scienza dell'educazione e di Ingegneria agraria.

L'ente locale aveva richiesto laboratori di didattica. Limitarsi però alla sola attività didattica avrebbe significato perdere un'occasione molto favorevole di agire sul territorio e beneficare la fascia di popolazione più bisognosa di aiuto. Dopo alcune conversazioni con le autorità accademiche, decidemmo di realizzare dei laboratori che sarebbero serviti per la didattica, ma che avrebbero svolto anche servizi e ricerca. Dopo tre anni di lavoro contavamo già su laboratori in grado di realizzare analisi di suoli, foglie, latte, mangimi, etc., nonché ricerca applicata al miglioramento vegetale e zootecnico e studi di fertilità diretti all'ottimizzazione dell'uso dei concimi chimici.

Durante il terzo anno del programma, quattro studenti al termine della carriera universitaria andarono a specializzarsi in Italia nelle tecniche analitiche sopra citate. Potevamo disporre già delle risorse fisiche e umane *in loco*, però l'autonomia dei laboratori non era ancora completa: mancavano le risorse economiche. È evidente che laboratori come quelli realizzati dalla cooperazione italiana rappresentano una sfida al bilancio di una università così giovane come la Universidad Catòlica de Occidente. Per questo era necessario ottenere i fondi per pagare le spese d'operazione dei laboratori (stipendi, reagenti chimici, manutenzione, etc.) e per l'ammortamento degli strumenti.

Il problema dell'autosufficienza economica lo avevamo chiaro fin dall'inizio; per questo i laboratori furono disegnati in modo da potersi autofinanziare. Per raggiungere questo scopo era importante creare un ponte con l'industria e con l'im-

presa privata. Questo ponte, che siamo riusciti a creare e che è ancora in fase di consolidamento, si è rivelato estremamente salutare non solo per l'industria e l'impresa privata ma anche per l'università. Infatti:

– alcune imprese stanno già finanziando programmi di ricerca;

– è aumentata la competitività tra gli studenti perché i laboratori rappresentano il punto d'arrivo per i migliori di loro che integrandosi in un programma di ricerca ricevono una borsa di studio che copre totalmente o in parte le spese universitarie;

– l'università apprende cosa chiede il mondo del lavoro e orienta opportunamente la didattica e le attività di campo.

Le entrate che derivano dalla ricerca, dalle analisi e dalla didattica, attualmente coprono il 60% del costo di gestione dei laboratori. Tenendo conto che i laboratori hanno cominciato a lavorare a pieno ritmo solamente un anno fa, è lecito sperare di pervenire al completo autofinanziamento entro 2 o 3 anni.

L'AZIONE SUL TERRITORIO

L'attività di ricerca e servizi ha indubbiamente avuto una ricaduta sulla società santanecca; inoltre, forse proprio in quanto programma di istruzione superiore, l'effetto sugli strati sociali più bassi si è molto amplificato nelle attività parallele al programma promosse dall'interno dei laboratori. I laboratori infatti, trasformando in pochi anni l'università in un centro d'eccellenza, non solo nel paese ma in tutta la regione, hanno portato nella Universidad Católica de Occidente una ventata d'entusiasmo e una nuova professionalità che ha stimolato la stessa università ad agire più direttamente sul territorio.

Con le autorità accademiche e gli altri due volontari in servizio civile, fondammo l'Instituto de Desarrollo Rural che — dipendendo per quanto riguarda le sue risorse umane e tecniche dai laboratori — promuove attività di sviluppo sociale e agricolo nella regione occidentale di El Salvador.

Con fondi ottenuti da Organizzazioni Non Governative canadesi, tedesche, spagnole e italiane, abbiamo impartito 350 corsi in più di 200 comunità rurali. I risultati sono stati eccellenti. Dopo un corso di formazione aperto agli studenti di Ingegneria agraria e Scienza dell'educazione, i 30 selezionati hanno svolto per un triennio l'attività di *extensionista cultural* che, probabilmente, sarà la loro attività prevalente dopo la laurea.

Il contenuto di questi corsi si articolava su tre grandi temi:

– igiene di base, nel quale si insegnava soprattutto a potabilizzare l'acqua e a curare l'igiene personale e dei bambini secondo le condizioni tipiche del luogo;

– risanamento ambientale, che consisteva nell'educare a risolvere il problema della deforestazione, dei rifiuti solidi e degli escrementi;

– promozione della donna contadina, in cui si davano nozioni di economia domestica, nutrizione, alimentazione, amministrazione della casa, coltura di piante da orto, etc.

Nella maggior parte dei casi questi corsi hanno ottenuto ottimi risultati soprattutto perché gli studenti, alle loro prime esperienze di lavoro in area rurale, hanno operato con tanto entusiasmo da supplire abbondantemente alla mancanza di esperienza.

Molte volte questi corsi hanno aiutato le comunità alle quali erano diretti a prendere coscienza di essere una comunità e, di conseguenza, ad organizzare al loro interno dei comitati direttivi per risolvere i problemi più urgenti (acqua potabile, salute, educazione, etc.).

Questi stessi comitati hanno cominciato a lavorare autonomamente e in alcuni casi si sono rivolti all'università perché li aiutasse a risolvere tecnicamente ed economicamente i loro problemi.

Sotto questa «pressione ambientale» l'Instituto de Desarrollo Rural, oltre ad offrire «educazione», ha cominciato a lavorare con e nelle comunità rurali per disegnare progetti di sviluppo a partire dalle risorse umane e naturali che potevano offrire le comunità stesse. Ha inoltre provveduto alla ricerca e al reperimento dei finanziamenti per realizzare i progetti formulati.

Quasi sempre, le comunità chiedono all'Instituto de Desarrollo Rural progetti di tipo sociale: l'ambulatorio, la scuola, il servizio di acqua potabile, etc., e altrettanto spesso abbiamo spostato l'obiettivo del progetto da un'area di servizio ad un'area di produzione.

La nostra strategia, compatibilmente con le possibilità locali, è stata: produrre ricchezza, creare nuovi posti di lavoro e vincolare una parte delle utilità generate dal progetto a sottoprogetti a sfondo sociale a beneficio della comunità. Secondo questa logica abbiamo realizzato nella cooperativa di Agua Caliente un sistema d'irrigazione per colture destinate all'esportazione, molto più redditizie del mais che era stato coltivato fino ad allora. Gli utili di questo progetto sono stati investiti in un sistema di conduzione dell'acqua da una sorgente alle case, e in un piccolo dispensario medico.

Abbiamo realizzato a Santa Elena una parcella dimostrativa per la coltivazione di ortaggi il cui sistema di irrigazione, realizzato anch'esso nell'ambito del progetto, alimenta il sistema di acqua potabile per le 21 case della comunità.

A Zacamil e Santa Emilia, dove gli abitanti non erano proprietari della terra e dove non si sarebbe potuto attuare nessun processo produttivo con le sufficienti garanzie di autonomia rispetto al proprietario,

sono stati realizzati un acquedotto rurale, l'elettrificazione della comunità e una zona verde per la sicurezza dei bambini.

A Desagüe e Las Piedras, due comunità site sulla sponda del lago de Güija, abbiamo attivato un programma di sviluppo peschiero (ancora in via di realizzazione) che include tre progetti:

- tessitura di reti, per uso interno della comunità e per vendita all'esterno. Questo progetto è a carico delle donne del villaggio e delle mogli dei pescatori;
- allevamento dei pesci in gabbia, per poter produrre e vendere pesce, indipendentemente dagli esiti della pesca tradizionale;
- costruzione di imbarcazioni in fibra di vetro, per evitare la deforestazione (per fare canoe di legno) che ha assunto ormai intorno al lago livelli molto seri;
- commercializzazione del prodotto: s'è comprato un camion per vendere direttamente il pesce nei mercati delle città evitando tutti gli intermediari e guadagnando quasi il 60% in più.

RISULTATI OTTENUTI

Dopo 4 anni di lavoro in El Salvador, mi trovo a fare un bilancio e scopro che, nonostante un terremoto e una guerra, l'azione di questo programma di cooperazione universitaria ha avuto non solo la sperata azione da catalizzatore nell'università (di fatto i laboratori sono già un punto di riferimento per ricercatori di istituzioni nazionali e regionali, nonché meta di visite di rappresentanti di organismi nazionali ed internazionali, governativi e privati), ma ha anche ottenuto l'*effetto cascata* tipico dei più efficienti tra i catalizzatori biologici, gli ormoni, caratterizzato dal fatto che una reazione è causa di altre che a loro volta si trasformano in causa di analoghe reazioni. Il nostro programma di cooperazione ha avuto un effetto a ombrello, prima su tutta l'università e poi su tutta la regione occidentale del paese. Funzionari del Ministerio de Salud ci hanno informato che nelle comunità dove ha lavorato la Universidad Católica de Occidente la mortalità infantile è drasticamente diminuita.

Funzionari del Ministerio de Agricultura y Ganaderia e degli organismi di credito agrario operanti nel paese osservano con interesse e stupore le trasformazioni all'interno delle comunità e cooperative beneficiate con i nostri progetti produttivi.

Per industriali ed imprenditori l'università rappresenta ogni giorno di più l'ultima risorsa all'interno del paese per risolvere i problemi con i quali si confrontano.

Infine, dai contadini e dalla gente delle comunità rurali, l'università è vista come un centro di sviluppo agricolo e sociale al quale si ricorre con fiducia per sottoporre i propri problemi ed essere aiutati a trovare una soluzione.

CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Durante il mio lavoro in El Salvador, ho conosciuto Gustavo Morales. È un veterinario colombiano specializzato a Edimburgo, ed ha ottenuto negli Stati Uniti prima un master e poi un PhD: il suo è un *curriculum studiorum* di tutto rispetto. Attualmente lavora al CATIE in Costa Rica e non vuole più pubblicare, come ha fatto finora, su riviste internazionali articoli scientifici senza ricaduta sul territorio che servono solo ad accrescere il suo già ricco elenco di pubblicazioni. Vuole scrivere dispensine con poche parole e molti disegni che servano ai contadini, che lascino un segno nella società nella quale lavora.

Le sue considerazioni hanno rafforzato in me la convinzione che una università e i suoi docenti, soprattutto in un paese in via di sviluppo, non possono limitarsi ad una attività strettamente accademica che comincia e, il più delle volte, finisce nell'ambito delle pareti universitarie.

Se la struttura e le persone universitarie non agiscono sul territorio, se le loro azioni non hanno una ricaduta sulla società, molto probabilmente tanto l'università come gli universitari stanno perdendo una grande occasione e forse sottoutilizzando energie e risorse già scarse in un paese povero. Da qui l'urgenza di rivedere i criteri di valutazione di università e professori (e forse questo andrebbe fatto anche in Italia) non limitandosi a giudicarli in base alle sole pubblicazioni, ma anche e soprattutto per il loro «impatto ambientale». Analoghi criteri andrebbero applicati per i super-esperti che svolgono attività di cooperazione all'estero.

ERRATA CORRIGE

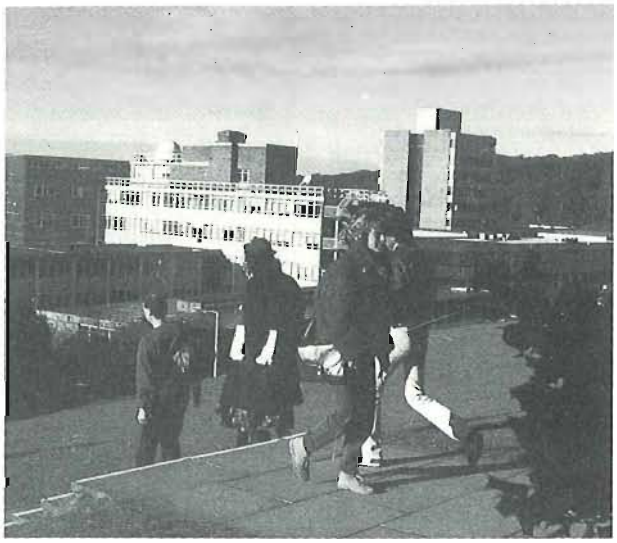
Nel n. 37 di *Universitas*, la corretta didascalia della fotografia a pag. 29 è: «Veduta aerea del Dipartimento di Lingue e Letterature straniere (in primo piano) e del Convitto Nazionale "Maria Luigia", sede del Collegio Europeo». Inoltre le didascalie delle fotografie di pag. 75 e pag. 104 sono state invertite.

Ce ne scusiamo con i lettori e con l'Università di Parma che ci ha gentilmente fornito il servizio.

GLI STUDENTI PVS in ITALIA

Investire in risorse umane è accorciare le distanze tra Nord e Sud. Ma una analisi quantitativa e qualitativa della presenza studentesca PVS in Italia segnala qualche limite nel «mercato formazione»: sproporzione tra domanda e offerta, una normativa poco organica, carenze strutturali di vario tipo.

di Rossana Rummo
Ufficio Relazioni Internazionali del Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica



Università del Galles and Aberystwyth: gli edifici della Scuola di Teologia

La mondializzazione della tecnologia e dell'economia, l'internazionalizzazione dei mercati e l'interdipendenza crescente delle economie nazionali, oltre ad innalzare il livello di competitività, ha posto in evidenza il crescente ruolo della formazione — in particolare universitaria e post-universitaria — quale fattore strategico di primaria importanza in tale processo.

Se questa affermazione è appropriata per la realtà dei Paesi industrializzati, lo è ancora di più per i Paesi in via di sviluppo, dove la «distanza» dal Nord del mondo, dovuta anche all'aumento del *gap* scientifico e tecnologico, oltre che accrescere l'estraneità e marginalità di quei sistemi, ne ha contemporaneamente accresciuto la dipendenza dai Paesi tecnologicamente avanzati.

In questo contesto, e nell'ottica dei PVS, la formazione può diventare uno strumento essenziale di sviluppo e di emancipazione progressiva dal «bisogno». D'altra parte, in sede di organismi internazionali di cooperazione, è sempre più pressante l'esigenza che i Paesi industrializzati dinamizzino le energie produttive verso *investimenti nelle risorse umane*, accordando una priorità crescente alla formazione [1].

Per i Paesi in via di sviluppo, la formazione all'estero ha rappresentato l'unica alternativa possibile di fronte ai costi e ai tempi necessari per dotarsi di strutture adeguate alle richieste crescenti di qualificazione delle risorse umane. Questa necessità ha incontrato — fino ad alcuni anni fa — la disponibilità dei Paesi industrializzati ad accogliere e formare studenti provenienti dai Paesi in via di sviluppo, non solo per motivazioni di politica culturale in senso stretto, ma anche per mantenere nella propria sfera di influenza aree e mercati di rilevante interesse strategico.

Ci sono esperienze di cooperazione sempre più numerose che prevedono la realizzazione di strutture e/o di iniziative formative *in loco*, destinate nel medio-lungo termine ad emanciparsi dai finanziamenti esterni, ma la maggior parte della formazione si svolge attraverso l'erogazione di borse di studio da fruirsi presso strutture universitarie dei Paesi industrialmente avanzati.

In questo senso, la cosiddetta «mobilità studentesca», avendo assunto un carattere unidirezionale (Sud-Nord), si è configurata più come «emigrazione» che come interscambio di risorse. Negli ultimi anni, però, stiamo assistendo ad una inversione di tendenza: nuovi fattori, quali i crescenti costi dell'istruzione superiore, l'aumento della domanda interna di formazione universitaria, la disoccupazione intellettuale e, non ultime, motivazioni di ordine pubblico, hanno provocato una restrizione dell'offerta formativa nei Paesi industrialmente avanzati.

[1] OECD, *Development Co-operation in the 1990s*, Paris 1989.

L'OFFERTA E LA DOMANDA DI FORMAZIONE IN ITALIA

La strategia di apertura agli studenti provenienti dai PVS ha favorito la creazione nei Paesi industrializzati di strutture e/o iniziative istituzionali *ad hoc* per la gestione e lo sviluppo della politica formativa, che è diventata uno degli assi portanti della politica di cooperazione allo sviluppo. Non è un caso, ad esempio, che, tra le priorità settoriali della cooperazione allo sviluppo italiana, il settore formativo è considerato «uno dei cardini di una strategia di azione volta ad innescare e rafforzare, nei paesi destinatari degli interventi, meccanismi di autonomia e autosviluppo» [2]: la legge 49/87, che disciplina la cooperazione dell'Italia con i PVS, ha incluso la valorizzazione delle risorse umane e la crescita culturale dei PVS tra le sue priorità strategiche.

Considerando la politica formativa come un sottoinsieme della politica di cooperazione allo sviluppo, emerge un primo limite che riguarda la logica alla quale si ispirano gli interventi di cooperazione: la formazione non dovrebbe essere uno strumento legato solo a motivazioni di cooperazione in senso stretto, ma dovrebbe operare all'interno di logiche di intervento temporalmente più ampie e attraverso modelli partecipativi e paritetici.

In Italia la politica formativa a livello universitario si concreta essenzialmente nella concessione di borse di studio da utilizzarsi presso atenei italiani, nella realizzazione di accordi interuniversitari (all'interno dei quali sono previsti scambi di docenti e ricercatori), nell'attuazione di programmi o corsi realizzati *in loco*. Le iniziative sono regolamentate e beneficiano, per la maggior parte, di risorse provenienti dalla Cooperazione allo Sviluppo del Ministero degli Affari Esteri, in accordo con la normativa universitaria nazionale e con i provvedimenti più generali in materia di immigrazione.

Prima di approfondire gli aspetti normativi e gli strumenti che regolano la formazione in Italia, vale la pena tentare di quantificare il fenomeno del «mercato» della formazione in Italia, per comprendere i tratti salienti della sua evoluzione e ipotizzarne le linee di sviluppo.

LE BORSE DI STUDIO CONCESSE DAL MAE

Dall'analisi storica (1959-88) delle borse di studio assegnate dal MAE a studenti stranieri emerge una tendenza generale all'aumento delle borse, con un periodo di incremento che coincide con i primi anni '60 e con una stagnazione fino alla fine degli anni '80 (vedi Tab. 1). Per quanto riguarda la distribuzione geografica, si rileva che la maggior parte delle borse è stata assegnata a studenti europei seguiti dagli studenti africani.

Il complesso delle iniziative di formazione realizzate dalla Cooperazione allo Sviluppo in Italia, nel 1988, ultimo anno di cui si dispongono i dati, hanno comportato impegni di spesa per circa 65 miliardi. Per il 1990, pur in presenza di una contrazione generale dell'aiuto pubblico allo sviluppo, si prevede di destinare circa 80 miliardi per le attività di formazione in Italia: tale cifra comporta un aumento di 10 miliardi rispetto all'89.

Per quanto riguarda il numero di borse concesse, nel 1989, sono state assegnate 1661 borse di studio per corsi universitari e post-universitari: di queste, 70 hanno riguardato l'Università Nazionale Somala, 1231 sono state elargite in base a una selezione effettuata dalle nostre Ambasciate all'estero. Infine, nel corso del 1988, è stata attivata una iniziativa congiunta MAE-MURST per la concessione di 1200 borse di studio per corsi di laurea e post-laurea (in due anni), delle quali le prime 600 sono state attribuite a studenti già iscritti alle università italiane e, le rimanenti 600, sono attribuite per l'a.a. 1990/91 a studenti residenti nei PVS che intendono iscriversi in atenei italiani. L'importo della borsa è di 800 mila lire mensili per i corsi universitari e di 1 milione di lire mensili per corsi post-universitari. Le borse sono rinnovabili ogni anno accademico previa valutazione, secondo criteri stabiliti dal Ministero degli Affari Esteri d'intesa con il Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica.

IL FLUSSO DI STUDENTI PVS IN ITALIA

L'analisi della documentazione ISTAT riguardante in generale gli studenti esteri iscritti nelle università italiane per aree di provenienza evidenzia, a partire dal 1960, una tendenza generale secondo la quale la metà degli studenti esteri accolti negli atenei italiani proviene dai paesi della Comunità Europea. La prima metà degli anni '60 rappresenta il periodo di massima presenza di giovani provenienti dai PVS (40,8 su 100 studenti esteri), con una quota maggiore per quelli provenienti dalle rive sud e est del Mediterraneo (cfr. Tab. 2).

Da una rilevazione effettuata dalla Conferenza Permanente dei Rettori delle Università Italiane, nell'anno accademico 1988/89, risultano *iscritti a corsi di laurea* 8586 studenti provenienti dai PVS, totale comprensivo dell'Università per stranieri di Perugia, che ne conta, da sola, 1381. La concentrazione massima di studenti, alla rilevazione '88, è quella di Roma «La Sa-

[2] *Relazione annuale sull'attuazione della politica di cooperazione allo sviluppo del 1988*, Ministero degli Affari Esteri, Direzione Generale per la Cooperazione allo Sviluppo.

Tabella 1 - Borse di studio assegnate dal Ministero degli Affari Esteri a studenti stranieri: valori relativi al totale delle borse erogate [a]

a.a.	Europa [b]	America Latina	Africa	Asia	Paesi indus. extraeur.	Tot. [v.a.]	Num. mensil. [v.a.]
1959-60						342	
1964-65						1910	
1976-77	63,6	5,0	15,1	2,6	5,7	2016	
1982-83	54,2	6,7	9,6	14,9	5,9	1977	9761
1983-84	47,3	5,9	9,7	23,7	5,5	1958	9874
1984-85	45,5	7,2	14,3	15,6	6,8	1683	9401
1985-86	50,8	5,4	16,5	17,6	6,8	1979	8864
1986-87	51,7	7,0	22,3	1,8	6,9	1945	10313
1987-88	48,4	6,6	24,6	4,0	4,4	2228	13730

[a] Il complemento a 100 è attribuibile ai borsisti del Consiglio d'Europa, ai borsisti IRE (Italiani Residenti all'Estero) e a quelli dei «corsi speciali».
[b] Valori comprensivi delle borse di studio concesse a studenti dei paesi dell'Est (negli ultimi tre anni indicati l'intervento ha riguardato circa il 20% del complesso delle borse erogate).
(Fonte: nostre elaborazioni su documentazione UCSEI)

pienza» (1183), seguita dalle Università di Bologna, Perugia, Firenze, Politecnico di Milano, Trieste, Architettura di Venezia, Padova, etc. La maggiore concentrazione degli iscritti (86,0%) si registra nelle facoltà tecniche (Architettura, Ingegneria, Medicina, Farmacia, Veterinaria, Economia/Statistica, Agraria, Scienze).

Per quanto riguarda gli iscritti ai corsi di dottorato di ricerca, nel 1988/89, alla rilevazione della Conferenza dei Rettori, risultano essere 108, con la concentrazione maggiore negli atenei di Bologna, Trento e Milano Statale.

Da una prima valutazione di questi dati *emerge la sproporzione tra il numero degli iscritti e il numero di borse offerte dal governo italiano*. Questo dato, paragonato al numero di borse offerte dagli altri paesi europei, diventa ancora più lontano dagli *standard* CEE.

A titolo di esempio, si cita il caso della Francia, dove gli studenti di nazionalità straniera rappresentano il 12% della popolazione universitaria francese: di questi, il 79% provengono dai Paesi in via di sviluppo, in particolare africani (il 23,5% dall'Africa Nera, il 33,5% dal Maghreb, il 16,7 dall'Asia e Medio Oriente, il 5,1 dall'America Latina). Il governo francese destina 15.000 borse l'anno per studenti PVS, per un costo annuale di circa 1,5 miliardi di franchi.

D'altra parte, da recenti analisi, ancora ufficiose, emerge una tendenza sempre più accentuata al calo del numero degli iscritti PVS in Italia.

LA NORMATIVA

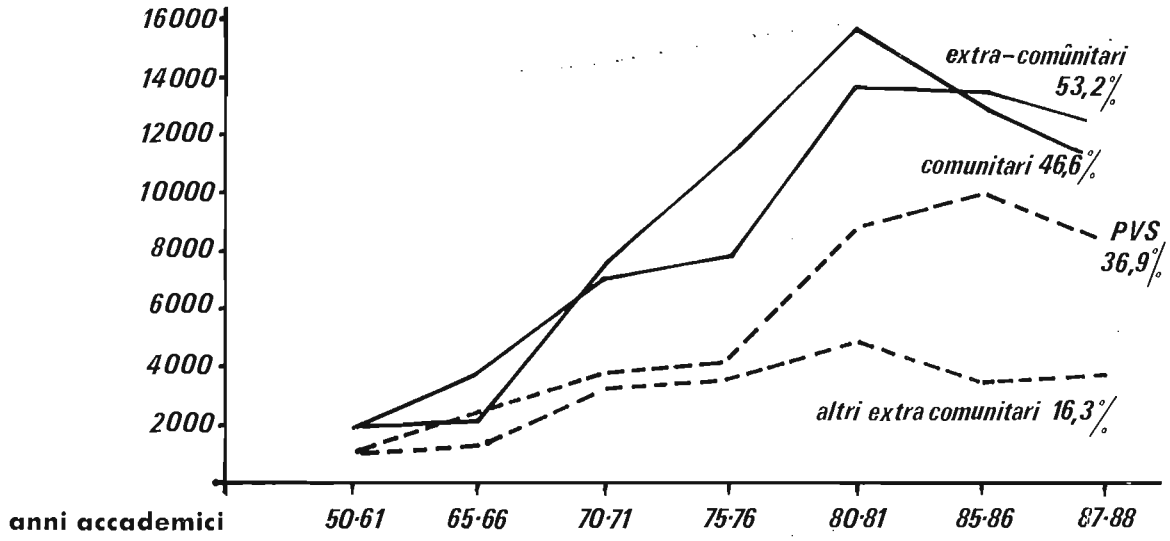
La politica espansiva o restrittiva di un paese in materia di formazione verso l'estero passa soprattutto attraverso le misure che regolano il flusso degli studenti stranieri. Misure che, in primo luogo, sono giuridiche ma che sono anche sociali, investendo il problema più generale dell'«accoglienza» e dell'assistenza universitaria (piano di studio, *tutor*, etc.) dello studente straniero.

Una valutazione critica sul fenomeno «studenti PVS» in Italia — oltre che affrontare il nodo «quantitativo» del problema — deve contenere una riflessione anche sulle condizioni e sui vincoli che il governo italiano pone per l'accesso e l'iscrizione negli atenei italiani di studenti stranieri.

In premessa va sottolineato che non esiste una normativa universitaria specifica per gli studenti dei PVS e che questi rientrano nella categoria più generale di «studenti stranieri». Tuttavia, mentre non esiste alcuna differenziazione a livello formale tra studenti comunitari ed extracomunitari, appaiono discriminatorie le prescrizioni imposte agli extracomunitari a partire dall'a.a. 1986/87. Esse riguardano, in particolare, la necessità di fornirsi di un permesso di soggiorno per motivi di studio (gli studenti comunitari ne sono esentati); di una polizza assicurativa, di una lettera di credito bancario pari al controvalore di 800 mila lire mensili necessarie per il mantenimento agli studi in Italia e l'impossibilità di ottenere un'autorizzazione al lavoro continuativo (concessa agli studenti comunitari).

In assenza, allo stato attuale, di un corpo organico di norme che regolamentino la materia nel suo complesso, la nor-

TABELLA 2 - Studenti esteri iscritti nelle università italiane per area di provenienza (valori relativi al complesso degli studenti esteri)



(Fonte: nostre elaborazioni su documentazione ISTAT)

mativa fa riferimento a disposizioni legislative riguardanti due fasi del processo di formazione degli studenti stranieri in Italia:

a) *la fase di accesso e di ingresso degli studenti/borsisti*;

b) *la fase di immatricolazione/iscrizione*, di competenza del Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica.

La fase a) concerne le disposizioni legislative adottate dal MAE, nel quadro anche delle norme in materia di immigrazione di cittadini extracomunitari nel nostro paese (legge n. 39/90), e di cooperazione allo sviluppo (legge n. 49/87). Sulla base di questo quadro, il MAE elabora le procedure per la concessione delle borse.

La fase b) fa riferimento alla normativa universitaria e alle «circolari» ministeriali in materia di ammissione di studenti stranieri negli atenei italiani, che sono elaborate ogni anno dal Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica.

Per quanto riguarda le borse di studio concesse dal MAE, esse fanno riferimento alla:

– *legge 11 aprile 1955, n. 288*, modificata dalla Legge 12 marzo 1977, n. 87, che consente di offrire borse di studio a cittadini stranieri o apolidi, nel quadro degli accordi, dei protocolli o degli scambi culturali esistenti con numerosi paesi;

– *legge 26 febbraio 1987, n. 49*, che consente di concedere borse di studio a cittadini dei PVS nel quadro della cooperazione finalizzata alla conservazione del patrimonio ambientale, all'attuazione e al consolidamento dei processi di sviluppo endogeno e alla crescita economica, sociale e culturale di tali paesi (art. 1, comma 2).

La procedura di assegnazione delle borse avviene attraverso fasi successive:

a) definizione, da parte delle università, del contingente di posti destinati agli studenti stranieri;

b) notifica alle competenti autorità del luogo (rappresentanze italiane) dell'offerta del governo italiano;

c) pubblicizzazione del bando;

d) esame e selezione delle candidature a cura delle nostre ambasciate;

e) trasmissione al MAE della graduatoria dei candidati proposti;

f) iscrizione negli atenei del candidato borsista a cura delle nostre Ambasciate;

g) concessione del visto di ingresso all'assegnatario della borsa.

Un vincolo alla concessione delle borse è il superamento della prova di lingua italiana, che normalmente si svolge ai primi di settembre nell'ateneo prescelto dal borsista, unitamente alle prove di ammissione per le facoltà di Medicina e Chirurgia e Medicina veterinaria.

I cittadini extracomunitari e gli apolidi beneficiano, per la durata della borsa di studio, di un'assicurazione dell'INA o di una società del gruppo INA. Inoltre, la legge 18 dicembre 1981, n. 1551, art. 6, prevede, per i borsisti stranieri, il semiesonero dalle tasse, soprattasse e contributi.

Qualche accenno merita anche la legge 28 febbraio 1990, n. 39, più nota come *Legge Martelli*, che disciplina l'immigrazione in generale di cittadini extracomunitari.

Due sembrano i risvolti sul problema studenti PVS:

– il permesso di soggiorno per motivi di studio non può essere rinnovato per più di due anni oltre la durata legale del corso di studi cui lo studente è iscritto (art. 4, comma 6);

– i cittadini extracomunitari, in possesso di laurea o diploma conseguiti in Italia, oppure che abbiano il riconoscimento legale di analogo titolo conseguito all'estero, possono sostenere gli esami di abilitazione professionale e chiedere l'iscrizione agli albi professionali, in deroga alle disposizioni che prevedono il possesso della cittadinanza italiana per l'esercizio delle relative professioni (art. 10, comma 7).

Per quanto riguarda la normativa universitaria si fa riferimento alle ultime *circolari emesse dal Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica, n. 1005, 1006, 1007 del maggio '90*, contenenti le disposizioni per l'ammissione degli studenti stranieri alle università italiane, concordate con il Ministero degli Affari Esteri e il Ministero dell'Interno. La procedura è quella prima ricordata, con l'indicazione delle date per le prove di ammissione e la modulistica di riferimento.

Come si evince da questa breve rassegna della normativa vigente, l'intervento regolamentare in materia di studenti stranieri ha fatto fino ad oggi ricorso ad un corpo di circolari amministrative, di provenienza ministeriale diversa che, se da una parte evidenzia la pluralità di interessi e di problematiche connesse, dall'altra pone in luce come la scelta del metodo di normazione (la circolare) abbia fatto venir meno i caratteri garantistici tipici dell'intervento legislativo.

Ciò che manca è una regolamentazione organica della materia di ampio respiro, che contenga l'insieme dei diritti e dei doveri che identificano la condizione giuridica dello studente straniero in Italia. In questo senso, un fattore da valutare e da pesare attentamente è l'accentuazione della differenza tra gli studenti comunitari e quelli extracomunitari: non solo per la presenza di programmi specifici di promozione della mobilità studentesca come ERASMUS e, ultimamente TEMPUS, ma anche per gli effetti che il 1992 comporterà sulla circolazione delle persone, sul riconoscimento dei titoli di studio, etc.

LA NUOVA NORMATIVA

Un tentativo di dare organicità alla materia è rappresentato dalla bozza di disegno di legge, attualmente allo studio dei due Ministeri degli Affari Esteri e dell'Università e della Ricerca scientifica e che contiene le «Norme sull'ammissione e la frequenza degli studenti stranieri extracomunitari nelle università italiane».

I passaggi salienti del ddl, riguardano:

– la definizione, da parte del MURST, entro il 31 dicembre di ogni anno, sentite le università, del numero dei posti disponibili per gli studenti extracomunitari e la loro ripartizione per sedi e singoli corsi di laurea o di diploma (non < al 5% e non > al 10% del totale degli iscritti). Una percentuale di tale contingente viene dal decreto riservato ai titolari di borse di studio;

– le condizioni per l'ammissione, in particolare il riconoscimento del titolo di studio e i termini per le domande di ammissione;

– il conferimento di borse di studio, da parte del MAE in numero non inferiore a mille entro gli stanziamenti annuali del proprio bilancio;

– per i borsisti provenienti dai PVS che si impegnano a tornare in patria, il MAE predispone opportuni incentivi finalizzati al reinserimento nei rispettivi paesi.

CONCLUSIONI

Nel corso dell'esame dei dati e della normativa sono stati evidenziati, di volta in volta, i nodi critici del problema della formazione per i PVS in Italia. Volendo sintetizzarli e formulare qualche considerazione conclusiva si può dire che:

1) esiste una sproporzione tra l'offerta di borse di studio del governo italiano, in termini di numero di borse erogate annualmente, e la domanda di studio proveniente dai PVS; inoltre siamo in una fase di contrazione dell'aiuto pubblico allo sviluppo e c'è da prevedere una ulteriore diminuzione della disponibilità ad accogliere studenti provenienti dai PVS;

2) in termini finanziari, l'importo della borsa di studio è da ritenersi insufficiente per vivere e studiare, soprattutto nelle grandi università;

3) non esistono attualmente strutture organizzative istituzionali incaricate della gestione degli studenti PVS in Italia: il problema della formazione è connesso infatti a quello dei servizi e delle infrastrutture universitarie per l'accoglienza degli studenti. Tali carenze, riscontrabili sia al momento dell'arrivo in Italia del borsista sia durante il suo periodo di permanenza, non sono solo di tipo logistico. Sarebbe utile, ad esempio, che *le università si dotassero di strutture* in grado di fornire a questi studenti un servizio di orientamento e assistenza sui programmi esistenti e sulle procedure di selezione, sulla normativa residenziale e previdenziale italiana; il supporto necessario alla formulazione del *curriculum* formativo idoneo alle esigenze del candidato e coerente con i programmi di cooperazione sviluppati dal MAE;

4) sarebbe opportuno anche estendere le borse di studio ai diplomi universitari intermedi, recentemente istituiti, e non soltanto ai corsi di laurea e post-laurea;

5) è necessario dare organicità alla normativa su questa materia, elaborando il complesso dei diritti e dei doveri dello studente extracomunitario, snellendo, dove possibile, l'*iter* procedurale per la concessione delle borse.

In questo contesto appare indispensabile che la normativa universitaria e post-universitaria si armonizzi con i tempi e le modalità di fruizione delle borse. In particolare sarebbe opportuno assegnare le borse con un anno di anticipo, per consentire il rispetto dei tempi necessari per l'iscrizione.

Inoltre prevedere, per i corsi post-universitari (specializzazione, perfezionamento, dottorato), la figura dell'uditore. E, nella fase attuale, caratterizzata dalla necessità di qualificare maggiormente l'intervento formativo italiano appare indispensabile individuare da una parte aree di «eccellenza» della nostra offerta formativa e, dall'altra, selezionare più accuratamente la domanda, secondo le aree geografiche prioritarie e i programmi di cooperazione ad essa collegati.

ABSTRACT

Italy. University for development

Italian academic institutions have always shown a great interest toward the development of their counterparts in the other parts of the world and above all in the so-called emergent countries. This interest is the foundation of their original vocation which can now be extended to reach the wide horizon of a truly universal dimension.

Our last issue examined in detail the cooperation between academic institutions in Europe and in the Developing Countries. Now it is the turn of Italy.

The section «Il Trimestre» focuses its attention on how the Italian academic system meets the challenge of development. The radical changes in Eastern Europe, the new problems of the cooperation with these Countries, the lack of confidence originated by the economic crisis of the traditionally wealthy Western world, scepticism and uncertainty on the effectiveness of the interventions may hinder the participation of the Italian institutions in the cooperation to development and curb their initiatives. The articles of this section stress that just the opposite is true — and this is not wishful thinking but rather sound reality.

As Rector Scarascia Mugnozza points out, this is the time for «wise, thoughtful, well-planned, selective, non-dispersive initiatives which meet the deepest needs of our counterparts». In this framework the point is not if *academic cooperation should exist, but rather* how *it should be implemented on the basis of a sound self-critical examination of our past experiences.*

The contributions that follow shed light on the key-words of a correct philosophy of development: interaction, flexibility attention to local demands, integration among disciplines and sectors as well as between regional and local needs, a systematical approach and an effective concentration of energies.

In this way they stress — with their words as well as with their actions — that cooperating means sharing. The analysis of the agreements between universities as well as of the regulations concerning the Italian scholarships for the students from the Developing Countries gives an exhaustive and detailed outline of the Italian interacademic actions; moreover, the reader will learn from the contribution of other authors how some agreements in the field of academic cooperation have been implemented: they range from the EULA programme to the initiatives carried out in La Plata, Maputo and El Salvador.

These articles do not present cooperation as an in vitro *study, but rather with an* in vivo *approach, thus examining its procedures, difficulties, development and aims. They also take into account the impact (including rebound phenomena) that the actions in the field of education and research — which are essential foundations for productivity — necessarily have.*

RÉSUMÉ

Italie. Université pour le développement

L'intérêt pour la destinée des autres pays, spécialement de celle partie de l'humanité qu'on définit «monde émergent» n'est pas secondaire pour l'institution académique. Il est, au contraire, un des éléments constitutifs de sa vocation originelle, à traduire aujourd'hui dans les horizons plus étendus d'une universitas *avec des dimensions planétaires.*

Dans le numéro précédent on a donné beaucoup d'espace à la coopération interuniversitaire entre Europe et PVD. Maintenant c'est la fois de l'Italie. Ce «Trimestre» s'approche, en effet, de l'objectif pour regarder de plus près le défi du développement ainsi comme il a été recueilli par le système universitaire italien.

Le tournant de l'Est, les nouveaux problèmes qu'en tous cas la coopération pose; un certain climat de méfiance lié aux crises économiques qui affligent les mêmes pays occidentaux, qui pour tradition sont considérés des lieux de bien-être; scepticismes et perplexités sur l'inefficacité des interventions risquent même en Italie d'obscurcir l'image de la coopération au développement et d'en retenir l'élan. Par les articles que nous publions on entend affirmer le contraire: et cela n'est pas seulement comme auspice mais comme documentation de réalité.

Ou mieux c'est ceci le temps, remarque le Recteur Scarascia Mugnozza, d'une «reprise sage, méditée et programmée, sélective et pas dispersive, consciente des exigences des autres». Une reprise, enfin, qui ne doute pas de l'efficacité de la coopération interuniversitaire, mais, plutôt, qui remet en discussion comment faire cette coopération, en mettant à profit, en sens autocritique, les expériences passées. Et voila alors émerger des écrits qui suivent toutes les mots clé d'une correcte philosophie du développement: interactivité, flexibilité, embrayage dans la réalité locale; intégration parmi de nombreux secteurs et disciplines comme entre optique régionale et locale; concentration systematique des énergies. Jusqu'à confirmer, par les faits plus que par les mots, un style d'aide qui ne demande que de partager.

Si l'analyse des accords universitaires et même les considérations sur les réglementations de l'accueil dans notre pays des étudiants PVD comme boursiers donnent-elles un tableau général assez complet et animé des initiatives interuniversitaires italiennes, d'autres pages le lecteur pourra puiser des nouvelles sur des exemples concrets des projets académiques de collaboration: du programme EULA aux initiatives de La Plata, Maputo, El Salvador. Il s'agit d'articles qui présentent la coopération pas comme un phénomène à analyser in vitro *mais au vif du problème: ses procédures, ses difficultés, son décollage, ses objectifs. Sans oublier les nombreux effets de rebond (rechutes comprises) que les interventions dans l'aire de la qualification formative et de la recherche — réseaux fondamentaux de la productivité — emportent.*

Università del Galles ad Aberystwyth: il Dipartimento di Scienze matematiche

AL SERVIZIO della RICERCA

Dalla collaborazione tra gli atenei è nato il prototipo di una nuova struttura di ricerca europea a livello universitario, il LENS. Valido esempio per lo sviluppo coordinato delle attività di ricerca, è il contributo dell'Italia alla crescita sociale e culturale dell'Europa.

di Paolo Blasi
Ordinario di Laboratorio di fisica nell'Università di Firenze e rappresentante dell'Università di Firenze nel Comitato Costituente del LENS

Il Centro di Calcolo del LENS

La ricerca scientifica per progredire richiede oggi sempre più l'uso di strumenti complessi e costosi e la collaborazione di scienziati di più paesi.

Per rispondere a questa esigenza sono nati in Europa nel recente passato grossi laboratori internazionali come il CERN di Ginevra, il Laboratorio del JET, il Laboratorio Rutherford, quello di Grenoble, etc. dove il concentramento di risorse umane ed economiche permette all'Europa di essere all'avanguardia nel mondo nelle ricerche sulle particelle elementari, sulla fusione, sullo studio della struttura della materia con neutroni o luce di sincrotrone.

Tali centri hanno dimensioni tali da non poter essere gestiti da una sola nazione né tanto meno da una università e sono giustificati in campi come quelli sopra ricordati.

La ricerca in fisica e in chimica tuttavia comprende anche altri settori fondamentali altrettanto importanti per lo sviluppo delle conoscenze che sono studiati per lo più nell'ambito universitario e che non richiedono centri delle dimensioni di quelli sopra menzionati.

Nello stesso tempo, il costo sempre più alto delle apparecchiature scientifiche e la necessità di evitare inutili duplicazioni — almeno a livello europeo — spingono i ricercatori e coloro che sono responsabili dell'organizzazione della ricerca ad un maggiore coordinamento delle iniziative universitarie di ricerca libera in questi campi.

Una maggiore collaborazione tra le università e la creazione di laboratori universitari europei è stata più volte auspicata anche dalle autorità della Comunità Europea in particolare per una migliore utilizzazione delle risorse e delle potenzialità comunitarie.

In questa ottica, un gruppo di scienziati europei (tra cui alcuni italiani) operante nel campo della Spettroscopia non lineare propose nel 1985 la creazione di un Laboratorio Europeo di Spettroscopie Non Lineari (LENS) per fornire a fisici e chimici che lavoravano in questo campo un centro dotato della strumentazione più avanzata; lo scopo era realizzare un luogo di aggregazione di idee e di competenze sperimentali e teoriche in modo da rendere le università europee competitive con i grandi laboratori nazionali americani.

Come sede di tale laboratorio era stata proposta Parigi. Per iniziativa del prof. Califano — allora direttore del Dipartimento di Ricerche Fisiche dell'Università di Parigi VI — e di alcuni docenti dell'Università di Firenze, e per il pronto e concreto intervento dell'allora ministro della Pubblica Istruzione sen. Falcucci, fu possibile convincere i colleghi stranieri a scegliere Firenze come sede del costituendo Laboratorio (LENS).

La scelta di Firenze, oltre che dal supporto finanziario del Ministero della Pubblica Istruzione, fu anche favorita dalla presenza — presso i Dipartimenti di Chimica e Fisica di quella università nonché pres-

so altri Istituti di ricerca fiorentini (CNR) — di gruppi di scienziati attivi in questo campo e internazionalmente conosciuti ed apprezzati.

A livello nazionale l'iniziativa trovò immediato e generale consenso presso la comunità scientifica dei fisici e dei chimici che studiano la struttura della materia ed il Gruppo nazionale di Struttura della Materia (GNSM) e l'Associazione italiana di Chimica Fisica espressero formalmente il loro supporto all'iniziativa stessa.

Analogamente l'Università di Firenze, nell'ambito di una politica tesa a internazionalizzare le attività di ricerca dell'ateneo — politica che s'inquadrava nel più ampio contesto di Firenze come centro internazionale di cultura — fece propria l'iniziativa considerandola come uno degli elementi qualificanti del suo sviluppo.

Per concretizzare rapidamente il progetto furono firmate convenzioni tra l'Università di Firenze e le Università di Bradford (Gran Bretagna), Bordeaux, Parigi, Lille (Francia), Madrid (Spagna). Le Università di Oxford (Gran Bretagna), Malaga (Spagna), Losanna (Svizzera) nonché la Scuola normale di Pisa hanno chiesto di aderire al LENS.

LA NASCITA DEL LENS

Le società europee di Chimica-Fisica (tedesca, inglese, francese ed italiana) assicurarono la partecipazione attiva dei loro soci alle attività del costituendo LENS. Nel contempo, secondo gli impegni presi per portare in Italia il Laboratorio, il Ministero della Pubblica Istruzione erogava nel 1986, 1987 e 1988 i sei miliardi preventivati in tre anni per l'acquisto della strumentazione, 900 milioni di lire (300 all'anno) per spese di funzionamento e 2 miliardi per la sede provvisoria in Arcetri (la sede definitiva è prevista nell'area di Sesto assieme alla nuova sede dei dipartimenti scientifici dell'Università di Firenze).

La costruzione del Laboratorio è stata ultimata ad aprile del 1988 e ad ottobre dello stesso anno veniva completata l'installazione della strumentazione principale così che poteva iniziare l'attività scientifica.

Il LENS è costituito da cinque laboratori: i primi due sono equipaggiati con sistemi per produrre e analizzare impulsi luminosi ultra veloci nell'intervallo dei femtosecondi (fs = 10^{-15} sec) e dei picosecondi (ps = 10^{-12} sec); il terzo è equipaggiato con laser di alta potenza e spettrometri per studi nella regione dal lontano ultravioletto al vicino infrarosso con impulsi di nanosecondi (ns = 10^{-9} sec); il quarto laboratorio è dotato di un interferometro ad alta risoluzione per spettroscopia nell'infrarosso con risoluzione di 0.001 cm^{-1} da 10 a 5000 cm^{-1} e di un sistema laser (CO_2) ad altissima risoluzione (10^{-7} cm^{-1}) tra 10 e 200 cm^{-1}; l'ultimo laboratorio è dotato di diversi tipi di interferometri per misure Raman di alta risoluzione nel visibile e nell'ultravioletto con fasci continui.

I sistemi sono stati studiati e progettati appositamente per il LENS e costituiscono quanto di più avanzato e completo sia oggi reperibile nel campo in Europa.

La disponibilità di tale strumentazione unita agli altri servizi di cui è dotato il LENS (chimica, calcolo, meccanica di precisione) rendono possibili nuovi esperimenti per lo studio di fenomeni anche non lineari nella struttura della materia.

Ma cosa rende europeo e nel contempo universitario questo Laboratorio sì da farne un *unicum* nel campo dell'organizzazione della ricerca universitaria?

Come si concilia da una parte l'appartenenza del Laboratorio ad una università, in questo caso quella di Firenze, con il carattere internazionale del Laboratorio stesso?

UNA INIZIATIVA ORIGINALE

Questa iniziativa, originale nel campo della ricerca europea, è nata dalla convinzione che, se si vuole garantire la massima autonomia ad una struttura di ricerca a carattere internazionale, ma di dimensioni contenute, questa non può che afferire ad una università sede istituzionale e primaria della ricerca libera. Nel contempo perché la struttura sia veramente di servizio alla ricerca essa non deve avere personale ricercatore proprio ma deve essere a disposizione dei ricercatori interessati di tutte le università che aderiscono all'iniziativa, nonché aperta, secondo regole opportune, anche ad utilizzatori esterni.

La continuità di funzionamento del Laboratorio deve essere garantita da personale tecnico ed amministrativo dipendente dall'università di afferenza, mentre l'attività scientifica e il rinnovo della strumentazione deve essere gestita da organismi rappresentativi degli utenti e delle università promotrici.

Tutto ciò, insieme al fatto che i ricercatori che vi operano non sono inquadrati nel Laboratorio ma nelle università di provenienza, impedendo la sclerotizzazione della struttura e la fossilizzazione delle attività che vi si svolgono, garantisce nel tempo la vitalità della attività scientifica del Laboratorio e quindi la sua migliore utilizzazione.

LA DEFINIZIONE GIURIDICA

La natura nuova di questo Laboratorio, che è universitario e al tempo stesso internazionale, ha richie-

sto per la definizione giuridica del suo *status* un intervento legislativo *ad hoc*.

A tal fine la commissione costitutiva del LENS, dove sono rappresentate tutte le università interessate, ha predisposto a suo tempo con l'aiuto dell'Ufficio Legislativo del Ministero della Pubblica Istruzione un disegno di legge che definisce gli scopi, gli organi di gestione, le sorgenti di finanziamento e che regolamenta la gestione internazionale del LENS nonché la suddivisione delle spese di funzionamento tra i paesi aderenti.

La legge è stata già approvata dalla Commissione cultura della Camera in sede legislativa e si prevede la definitiva approvazione dal Senato entro il 1990.

La legge per prima cosa definisce il LENS «Laboratorio universitario di ricerca a carattere nazionale e internazionale», afferma che esso «ha personalità giuridica gode di piena autonomia scientifica, finanziaria e amministrativa... e dispone di proprio personale tecnico e amministrativo..., ha un proprio statuto e un regolamento interno».

Poi definisce membri ordinari del LENS le università costituenti e quelle che si aggregheranno sulla base della convenzione originaria e, membri straordinari, enti pubblici e privati di ricerca che richiedano di aderire al LENS.

La legge fissa gli scopi del LENS e cioè:

a) facilitare la collaborazione scientifica tra i ricercatori europei nel campo delle spettroscopie non lineari;

b) fornire a ricercatori qualificati che ne facciano richiesta la più avanzata strumentazione e le necessarie assistenza tecnica e consulenza scientifica per l'esecuzione delle loro ricerche;

c) programmare e realizzare progetti di ricerca in collaborazione, utilizzando le proprie attrezzature e competenze;

d) condurre ricerche originali per lo sviluppo e l'affinamento di nuove tecniche spettroscopiche;

e) promuovere scambi di idee, esperienze e competenze tecniche a tutti i livelli nelle aree di interesse per il Laboratorio;

f) stimolare e realizzare collaborazioni tecniche e scientifiche con paesi extra-europei.

La legge stabilisce anche quali sono le entrate che permetteranno al LENS di funzionare. Queste si dividono in due gruppi:

1) fondi per il normale funzionamento che proverranno parte dal Ministero dell'Università e della Ricerca e parte dalle quote associative e dai contributi di università ed enti membri del Laboratorio;

2) fondi per le ricerche che perverranno attraverso tutti i canali disponibili inclusi i fondi del 40% previsti dal decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382.

Lo statuto fisserà le entità delle quote di ciascun membro.

La gestione amministrativa contabile è regolata dalle norme dei dipartimenti universitari.

La legge stabilisce poi che il LENS è dotato di personale stabile tecnico e amministrativo assegnato direttamente dal Ministero ad integrazione della dotazione organica dell'Università di Firenze e che si può avvalere di personale a contratto.

Il personale scientifico è invece costituito dai docenti e ricercatori delle università afferenti al LENS interessati e formalmente associati al Laboratorio secondo norme previste dallo statuto.

È istituito il Comitato Europeo del LENS come organo rappresentativo delle università ed enti che contribuiscono economicamente al funzionamento del Laboratorio. Vi fanno parte i rettori e presidenti delle università e enti interessati.

Il Comitato Europeo delibera in merito all'adesione di altre università e propone modifiche di statuto.

L'organo che sovrintende alle attività del LENS è il Consiglio Direttivo che approva i programmi scientifici e il regolamento interno, e delibera in materia di bilanci e contratti.

Il Consiglio Direttivo è presieduto dal direttore nominato dal rettore dell'Università di Firenze su proposta del consiglio stesso. È composto da due rappresentanti dell'Università di Firenze e da due rappresentanti delle altre università italiane membri del LENS e da quattro rappresentanti di università ed enti di ricerca non italiani membri del LENS e da un rappresentante del personale scientifico associato al LENS.

Il direttore del LENS presiede il Consiglio Direttivo ed è responsabile dell'attività scientifica e della gestione del LENS; è coadiuvato dal direttore associato.

Quando il direttore è italiano, il direttore associato deve essere non italiano e viceversa.

Il direttore e il direttore associato durano in carica tre anni e possono essere rinnovati una sola volta.

Il LENS, che ha avuto recentemente il riconoscimento dalla Comunità Europea di Laboratorio di Eccellenza, si presenta quindi come prototipo di una nuova struttura di ricerca europea a livello universitario.

Ritengo che con questa importante realizzazione l'Italia abbia fornito un qualificato contributo non solo di mezzi, ma di idee e di esempio per uno sviluppo coordinato delle attività di ricerca nelle università europee e quindi per la crescita culturale e sociale del nostro continente.

GLI INSEGNAMENTI ECONOMICI a SCIENZE POLITICHE

L'esame della struttura curricolare, degli sbocchi e del tipo di competenze richieste giustifica — secondo questo dettagliato studio — l'importanza delle conoscenze economiche nella laurea in Scienze politiche.

di Antonino Tramontana
Direttore dell'Istituto di Studi economici dell'Università degli Studi di Perugia

GLI SBOCCHI PREVALENTI DELLA FACOLTÀ

Per comprendere il ruolo e il significato che l'insegnamento delle discipline economiche assume in una Facoltà composita e con una pluralità di indirizzi assai diversificati come la Facoltà di Scienze Politiche, occorre compiere una preliminare riflessione sulle finalità degli studi propri di questa Facoltà e sui principali sbocchi professionali a cui essa conduce. Interessanti indicazioni ci provengono da indagini svolte negli anni scorsi presso alcune sedi universitarie.

Ad esempio, una indagine condotta intorno alla metà degli anni '70 presso la Facoltà di Scienze Politiche dell'Università di Bologna ha rivelato che il 60% circa dei laureati di tale Facoltà divengono impiegati pubblici e privati, l'8,7% docenti universitari ai vari livelli, l'8,1% professionisti e dirigenti di aziende familiari, il 6,8% insegnanti [1].

Una analisi assai dettagliata condotta dall'Istituto di Statistica della Facoltà di Scienze Politiche dell'Università di Pavia sui laureati di tutte le Facoltà e i corsi di laurea in Scienze Politiche d'Italia dell'anno 1973 ha permesso di rilevare che a distanza di tre anni dalla laurea l'87,1% dei laureati risultava occupato, il 4,2% disoccupato e il 4,2% in cerca di prima occupazione; degli occupati il 46,4% lo era nella pubblica amministrazione, il 18,1% negli Istituti di credito e nelle Compagnie di assicurazione, il 15,2% nel settore dell'industria, il 6,2% nel settore del commercio; nella percentuale dei dipendenti della pubblica amministrazione (46,4%) la quota più elevata, corrispondente al 13,8%, era costituita da funzionari pubblici, il 10,4% da impiegati pubblici, il 6,4% da docenti universitari, il 4,1% da insegnanti di diritto ed economia nelle scuole secondarie, il 4% da segretari comunali [2].

L'impiego nella pubblica amministrazione ai suoi diversi livelli (centrale e locale) costituisce quindi lo sbocco professionale principale per i laureati della Facoltà; ma non è trascurabile l'impiego in importanti enti pubblici e privati e specialmente negli Istituti di credito e di assicurazione.

Vi è poi, nel più generale ambito della pubblica amministrazione, lo sbocco — anche se piuttosto limitato come entità numerica — tradizionale e specifico costituito dalla carriera diplomatica, che oggi può considerarsi allargato alle carriere direttive delle grandi organizzazioni internazionali, come l'ONU, l'OCSE, le Comunità Europee, l'UNESCO, il Fondo Monetario Internazionale etc.

Limitato, ma pur sempre non trascurabile, appare infine lo sbocco nell'insegnamento medio del diritto e dell'economia.

IL LIVELLO RICHIESTO

Se si passa ora a considerare il livello di preparazione nelle discipline economiche che appare appropriato ai diversi sbocchi professionali, si deve anzitutto rilevare che anche all'interno dell'impiego presso la pubblica amministrazione si riscontra la presenza di figure professionali assai diversificate e ancor maggiore è, naturalmente, la diversificazione nelle altre forme di impiego e nelle attività autonome.

Se per alcuni tipi di attività è richiesta una conoscenza delle discipline economiche a livello professionale, per altri una buona cultura economica di base può essere sufficiente.

Non è e non può essere certamente compito della Facoltà

[1] Cfr. *Guida alla Facoltà di Scienze Politiche*, a cura di L. Lotti e G. Pasquino, Il Mulino, Bologna, 1981, pag. 271.

[2] *Guida alla Facoltà di Scienze Politiche, cit.*, pag. 272.

di Scienze Politiche la formazione dell'economista scientifico o professionale, sia a livello teorico che applicato. La stessa possibilità — che la legge prevede — di accedere con la laurea in Scienze Politiche alla professione di commercialista deve essere considerata piuttosto eccezionale e certamente l'accesso a tale professione non potrebbe avvenire se il laureato in Scienze Politiche non acquisisse preventivamente la necessaria preparazione in alcune discipline proprie della Facoltà di Economia e Commercio, come, ad esempio, la Ragioneria generale ed applicata, il Diritto commerciale, la Tecnica industriale e commerciale, la Tecnica bancaria e professionale.

Se si escludono, quindi, gli economisti professionali sembra che, per le altre possibilità di impiego dei laureati in Scienze Politiche, si possano individuare due diversi livelli di preparazione economica. Un primo livello, corrispondente ad una buona cultura economica di base, è richiesto per le ordinarie carriere amministrative della pubblica amministrazione, per la carriera diplomatica ed in genere per gli impieghi amministrativi in enti pubblici e privati. Un più elevato livello di specializzazione nelle discipline economiche è, invece, richiesto per gli impieghi nei settori più specificamente economici e finanziari della pubblica amministrazione, negli enti pubblici economici (Banca d'Italia, Istituti di credito, Enti di gestione delle partecipazioni statali), nelle organizzazioni internazionali di carattere economico, per l'insegnamento delle discipline economiche nelle scuole medie, per l'esercizio della professione di commercialista.

Agli impieghi e alle attività per i quali appare sufficiente il primo livello di preparazione economica corrisponde in generale, per i laureati in Scienze Politiche, la laurea negli indirizzi politico-amministrativo e politico-internazionale, mentre per gli impieghi e per le attività che richiedono un più elevato livello di specializzazione economica appare più confacente una laurea nell'indirizzo politico-economico.

Da queste considerazioni appare evidente la necessità che la Facoltà di Scienze Politiche sia strutturata in modo da impartire a tutti i suoi laureati un certo numero di insegnamenti atti a fornire una buona cultura economica di base.

Essa dovrà poi assicurare, nella fase di specializzazione, un certo numero di insegnamenti che siano atti a fornire sia una preparazione economica più specializzata, sia le conoscenze economiche complementari alla preparazione richiesta nelle altre specializzazioni e, in particolare, per quella amministrativa e per quella internazionale.

GLI INSEGNAMENTI ECONOMICI NEL BIENNIO PROPEDEUTICO

Ma in che modo le Facoltà di Scienze Politiche riescono a soddisfare le esigenze di formazione culturale e professionale che sono state precedentemente ricordate?

Prima di rispondere a questa domanda occorre preliminarmente considerare, nelle sue grandi linee, l'attuale struttura di queste Facoltà e le opportunità da esse fornite nello sviluppo e nell'approfondimento degli studi economici.

Come è noto il corso di laurea in Scienze Politiche, che ha la durata complessiva di quattro anni, risulta attualmente diviso in due bienni: primo biennio, o *biennio propedeutico*, nel quale viene svolto l'insegnamento di alcune discipline fondamentali, generalmente a carattere obbligatorio per tutti gli studenti della Facoltà, e un secondo biennio, o *biennio di specializzazione* ripartito in una pluralità di indirizzi.

Gli indirizzi attualmente previsti sono i seguenti: Politico Amministrativo; Politico Internazionale; Storico Politico; Politico Economico; Politico Sociale.

L'esame della situazione e delle prospettive degli insegnamenti economici della Facoltà deve quindi essere condotto distintamente per il biennio propedeutico e per il biennio di specializzazione, sottolineando il fatto che le eventuali carenze riscontrabili nel biennio propedeutico condizionano in modo determinante lo svolgimento di tutto il corso degli studi.

Considerando quindi, anzitutto, la struttura del biennio propedeutico si deve anzitutto rilevare che questo biennio risulta per lo più caratterizzato da una certa rigidità del piano di studi. Solo in casi assai limitati lo studente può orientare i suoi studi fin dal primo biennio verso il tipo di specializzazione da lui preferita.

Nel campo delle discipline economiche l'unico insegnamento che generalmente si può riscontrare nel primo biennio, con carattere di insegnamento fondamentale, è quello dell'Economia politica: tale è la situazione ad esempio, delle Facoltà di Roma, Genova, Bologna, Milano (statale), Torino, nelle quali tale insegnamento è collocato al primo anno del corso.

Presso le Facoltà di Trieste, Pavia, Firenze e Perugia è previsto nel biennio propedeutico, oltre all'insegnamento di Economia politica, collocato sempre al primo anno, anche l'insegnamento di Politica economica e finanziaria collocato al secondo anno.

Fra i testi consigliati per la preparazione all'esame di Economia politica prevalgono generalmente i più noti manuali usati nei corsi istituzionali di Economia politica anche presso altre Facoltà, come, ad esempio, l'*Introduzione all'Economia* di R.G. Lipsey, l'*Economia* di S. Fischer e R. Dornbusch, la *Macroeconomia*, di R. Dornbusch e S. Fischer, l'*Economia*, di P.A. Samuelson. Non mancano peraltro, in alcune Facoltà, manuali pubblicati dagli stessi titolari dei corsi (come, ad esempio, nelle Facoltà di Bologna e di Torino).

Non vi è dubbio che la presenza del solo insegnamento di Economia politica nel biennio propedeutico appare del tutto inadeguata non soltanto a fornire la necessaria preparazione a coloro che intendono seguire l'indirizzo politico-economico nel biennio di specializzazione, ma anche a dare quelle indispensabili conoscenze economiche di base che oggi si richiedono ai laureati in Scienze Politiche che si specializzano in altri indirizzi della Facoltà.

Si deve infatti tener presente che, date le attuali caratteristiche dell'ordinamento didattico delle scuole medie superiori italiane, gran parte degli studenti che si iscrivono al primo anno di corso delle Facoltà di Scienze Politiche sono privi delle più elementari nozioni riguardanti i fenomeni dell'economia e dei più semplici strumenti tecnici (specie di carattere matematico e statistico) oggi indispensabili per affrontare qualsiasi problema di analisi economica.

Il corso di Economia che si svolge al primo anno deve quindi necessariamente tendere a colmare le lacune di base e ben poco spazio resta per poter sviluppare una analisi scientifica dei problemi economici che si collochi ad un livello più propriamente universitario.

In alcune Facoltà i corsi di Economia politica hanno tradizionalmente come riferimento privilegiato la macroeconomia anche se, soprattutto negli ultimi anni, si tende a ravvisare sempre più nettamente la necessità di approfondire nel corso, anche lo studio di alcuni problemi di microeconomia.

In realtà, come si può facilmente rilevare, nell'ambito di un solo corso, e tanto più quando esso venga svolto su base semestrale — come oggi avviene presso alcune Facoltà — non è possibile svolgere in modo soddisfacente, data l'ampiezza rag-

giunta dalla materia, una trattazione che comprenda insieme sia la micro che la macroeconomia.

Una soluzione a questa difficoltà potrebbe consistere nella *biennalizzazione* dell'insegnamento di Economia politica la quale, nelle Facoltà dove i corsi sono stati semestralizzati, potrebbe realizzarsi mediante l'attivazione di due corsi semestrali (uno dedicato prevalentemente alla microeconomia e uno alla macroeconomia), da svolgere in due anni successivi, (primo e secondo anno del corso) da parte dello stesso docente.

L'insegnamento resterebbe pertanto unico e unico dovrebbe quindi restare anche l'esame, ma si potrebbe stabilire, sulla base delle esigenze locali e delle richieste degli studenti, anche uno sdoppiamento dell'esame in due parti, da sostenere ciascuna alla fine di ogni corso semestrale.

Alternativamente si potrebbe generalizzare l'attivazione di un secondo corso istituzionale di Economia politica, nella forma di un corso di Economia politica II, già presente in qualche Facoltà. Questo corso dovrebbe evidentemente essere svolto nel secondo anno, con il fine di sviluppare ed approfondire i temi trattati nel corso istituzionale del primo anno.

Questa soluzione sarebbe, peraltro, di più difficile applicazione, per la necessità di modificare gli statuti delle Facoltà che già non prevedano un secondo corso di Economia politica: bisogna, tuttavia, ricordare che, come si potrà rilevare più avanti, l'introduzione di un corso di Economia politica II nel primo biennio è stata raccomandata dalla Commissione di indagine sulla riforma della Facoltà di Scienze Politiche nominata al Consiglio di Presidenza della Società Italiana degli Economisti nel gennaio 1987.

Una trattazione esauriente, sia pure a livello istituzionale, sia della micro che della macroeconomia si palesa veramente indispensabile nelle Facoltà di Scienze Politiche al fine di creare una solida base per l'ulteriore sviluppo degli studi negli anni successivi del corso di laurea.

Mentre, infatti, ove si dà maggiore estensione alla macroeconomia nei corsi di Economia politica si consente un agevole collegamento di questa disciplina con l'insegnamento di Politica economica e finanziaria che si svolge nel secondo anno, il minore approfondimento della microeconomia pregiudica seriamente l'efficacia degli insegnamenti economici del secondo biennio, i cui docenti vengono a trovarsi nell'alternativa o di svolgere i corsi in modo pressoché incomprensibile per gran parte degli studenti, dovendo presupporre necessariamente la conoscenza delle indispensabili basi microeconomiche, o di dover dedicare gran parte del tempo al richiamo delle nozioni di base della microeconomia, a scapito della materia specifica dei corsi stessi.

UNA QUESTIONE DA RISOLVERE

Una importanza veramente vitale riveste nelle Facoltà di Scienze Politiche l'insegnamento della Politica economica e finanziaria e sarebbe vivamente auspicabile che, come già avviene in alcune Facoltà, esso fosse sempre impartito nel primo biennio con carattere di insegnamento fondamentale.

In funzione dell'orientamento generale della Facoltà di Scienze Politiche e del ruolo fondamentale che in essa assumono gli studi politologici, appare infatti indispensabile approfondire nei programmi di insegnamento della Politica economica e finanziaria lo studio delle relazioni e delle interazioni fra decisioni politiche e decisioni economiche, in modo da fornire agli studenti una corretta base metodologica per affrontare quella teoria delle scelte pubbliche (*Public Choice*) il cui apprendimento è veramente essenziale nei corsi di studio di una moderna Facoltà di Scienze Politiche per la formazione culturale di qualsiasi studioso di scienze sociali e può essere ulteriormente sviluppato nei corsi di Economia pubblica e di Scienza delle finanze che si svolgono nel secondo biennio.

Un problema di fondamentale rilevanza per le Facoltà di Scienze Politiche è costituito dal coordinamento che l'insegnamento di Politica economica e finanziaria deve stabilire, da un lato, con quello dell'Economia politica che si svolge nel primo anno e, dall'altro, con gli insegnamenti economici del biennio di specializzazione e fra questi, in particolare, con quello di Economia internazionale, per la crescente importanza del ruolo assunto dai rapporti economici internazionali nell'attuale momento storico.

Non vi è dubbio che un ampliamento e un approfondimento della trattazione degli argomenti di micro e di macroeconomia nel corso di base di Economia politica — che potrebbero essere consentiti da una riforma di questo corso lungo le linee precedentemente indicate — si ripercuoterebbero assai favorevolmente sullo svolgimento dell'insegnamento di Politica economica e finanziaria il quale, posto su basi più solide, potrebbe, a sua volta, approfondire la trattazione dei suoi specifici argomenti con un taglio più specialistico, e sviluppare alcune parti della materia, in armonia con gli orientamenti dei docenti e con le richieste degli studenti, anche promuovendo seminari e incontri di studio con la partecipazione di docenti e di esperti esterni. D'altra parte il coordinamento con gli insegnamenti del secondo biennio, e segnatamente con quello di Economia internazionale, potrebbe concretarsi in un più largo spazio da dedicare agli argomenti di politica economica internazionale, approfondendo, ad esempio, alcuni argomenti trattati più sommariamente nel corso del secondo biennio, o fornendo le basi per lo studio di argomenti da approfondire successivamente.

Nel quadro di questo coordinamento potrebbe, ad esempio, essere trasferita al corso di Politica economica e finanziaria una parte delle nozioni istituzionali abitualmente contenute nei corsi di Economia internazionale, come, la struttura e l'equilibrio della bilancia dei pagamenti e le politiche pubbliche volte al mantenimento dell'equilibrio esterno del sistema economico.

Una rilevante esigenza di coordinamento si manifesta anche fra l'insegnamento della Politica economica e finanziaria e quello della Scienza delle finanze — che si svolge nel biennio di specializzazione — specialmente per la parte, contenuta nei programmi di entrambe le discipline, che riguarda la politica del bilancio pubblico per il mantenimento dei livelli di occupazione e della stabilità monetaria (*fiscal policy*).

Una buona introduzione alla *fiscal policy* e ai suoi fondamenti macroeconomici svolta nel corso di Politica economica e finanziaria potrebbe consentire di limitare la trattazione del corso di Scienza delle finanze ad alcuni sviluppi ed applicazioni particolari di questo argomento, lasciando più ampio spazio alla trattazione di argomenti specifici di quest'ultima disciplina come, ad esempio, la teoria dei beni pubblici e dell'imposizione fiscale, la struttura del sistema tributario, la teoria e la politica del debito pubblico.

In definitiva, il corso di Politica economica e finanziaria nelle Facoltà di Scienze Politiche potrebbe così caratterizzarsi, da un lato, come il completamento della formazione economica di base per la generalità degli studenti e, dall'altro, come un vero e proprio «ponte» fra il biennio propedeutico ed il biennio di specializzazione per gli studenti che scelgono l'indirizzo politico-economico.

IL BIENNIO DI SPECIALIZZAZIONE

Passando a considerare la situazione attuale degli insegnamenti economici nel biennio di specializzazione e le loro prospettive di sviluppo occorre anzitutto concentrare l'attenzione, per ovvi motivi di maggiore rilevanza, sull'indirizzo politico-economico, ma, sulla base delle precedenti considerazioni, non si può completamente trascurare il significato di questi insegnamenti anche per gli altri indirizzi di specializzazione della Facoltà, e segnatamente per quello politico-amministrativo e per quello politico-internazionale.

Conviene quindi esaminare anzitutto la struttura dell'indirizzo politico-economico di alcune delle principali Facoltà italiane di Scienze Politiche, al fine di valutarne la corrispondenza agli obiettivi di specializzazione proposti, per passare poi ad alcune brevi considerazioni riguardanti gli altri indirizzi.

L'indirizzo politico-economico della Facoltà di Scienze Politiche dell'Università «La Sapienza» di Roma comprende cinque discipline obbligatorie e precisamente: Politica economica e finanziaria, Storia e Politica monetaria, Scienza delle finanze, Economia internazionale, Statistica economica [3].

Nella Facoltà di Scienze Politiche dell'Università di Bologna l'indirizzo politico-economico del biennio di specializzazione si propone di offrire allo studente l'occasione per una preparazione economica di carattere generale con talune possibilità di scelta, nell'ambito dei dieci corsi annuali di cui il biennio consiste, sia per i temi della politica economica, sia per i problemi di comportamento dell'impresa. In ciascuno di questi due orientamenti l'interesse può inoltre essere maggiormente rivolto all'apprendimento dei princìpi e delle tecniche di analisi quantitativa.

La preparazione fornita da questo indirizzo ha permesso l'inserimento dei laureati nel mondo del lavoro, soprattutto all'interno di uffici-studi economici di banche e grandi imprese private, negli enti locali e negli enti di ricerca [4].

Presso la Facoltà di Scienze Politiche «Cesare Alfieri» dell'Università di Firenze l'indirizzo politico-economico del biennio di specializzazione risponde all'esigenza, sempre più sentita nel mondo del lavoro, di una moderna cultura a livello avanzato in materia economica e finanziara, che consenta la formazione di un orientamento capace di affrontare i problemi posti dall'evoluzione economico-sociale.

Questa specializzazione approfondisce e sviluppa le conoscenze scientifiche acquisite in materia economica nel biennio propedeutico.

Gli insegnamenti economici propri del secondo biennio sono concepiti per fornire agli studenti la conoscenza delle più moderne teorie e tecniche di analisi senza perdere di vista le connessioni fra i problemi economici e gli aspetti storici, istituzionali e politici [5].

Nella Facoltà di Scienze Politiche dell'Università statale di Milano viene consigliato per il primo anno di corso un piano di studio comune a tutti gli indirizzi, formulato allo scopo di rendere omogenea la preparazione degli studenti provenienti da diversi Istituti superiori. In tale piano, composto da nove materie, sono comprese l'Economia politica e le Matematiche per le scienze economico-sociali.

Per gli anni di corso successivi al primo sono stati predisposti, in via sperimentale, una serie di piani consigliati che riguardano i cinque indirizzi della Facoltà. Ogni piano consta di quattro insegnamenti relativi a due lingue straniere, di un gruppo di insegnamenti fondamentali e di alcuni insegnamenti consigliati. Per l'indirizzo politico-economico sono predisposti tre piani di studio denominati, rispettivamente, «economico generale», «economico statistico» ed «economico aziendale». Chi sceglie l'indirizzo politico-economico deve seguire nel primo anno di corso, oltre ai già citati insegnamenti di Economia politica e di Matematiche per le scienze economico-sociali, anche l'insegnamento di Statistica [6].

Presso la Facoltà di Scienze Politiche dell'Università di Padova gli studenti che scelgono l'indirizzo politico-economico

---

[3] L'elenco delle discipline opzionali comprende sei discipline economiche: Economia e politica agraria, Economia e politica dei trasporti, Programmazione economica, Economia e politica dello sviluppo, Finanza degli enti locali, Economia e politica bancaria. Esso comprende, inoltre, la Matematica per le scienze sociali, che può considerarsi oggi una disciplina propedeutica per ogni ramo della scienza economica. Delle predette discipline solo una (Economia e politica agraria) risulta mutuata da altra Facoltà.

[4] Alla Facoltà fa capo il Centro di Economia e Politica Industriale che svolge ricerche, spesso collegate a tesi di laurea, nel campo dei meccanismi di comportamento delle imprese e dei settori industriali. Gli studenti che intendono iscriversi all'indirizzo politico-economico devono seguire durante il secondo anno del biennio propedeutico il corso avanzato di Economia politica, la Statistica e la Matematica per economisti. Fra le discipline opzionali vi sono: Econometria, Economia applicata, Economia degli intermediari finanziari, Economia politica industriale, Economia e politica monetaria, Organizzazione economica internazionale, Politica economica e finanziaria, Programmazione economica, Scienza delle finanze, Teoria e politica dello sviluppo economico.

[5] Nell'indirizzo politico-economico sono obbligatorie le seguenti materie: Economia e politica monetaria, Economia internazionale, Scienza delle finanze, Storia dell'economia. Fra le materie opzionali dell'indirizzo vi sono le seguenti materie economiche: Econometria, Economia e Politica industriale, Teoria dello sviluppo economico. Vi sono, inoltre: Contabilità dello Stato e degli enti pubblici, Demografia, Geografia politica ed economica, Principi e tecnica delle applicazioni meccanografiche ed elettroniche, Statistica economica. È infine compresa in un elenco di materie affini all'indirizzo la Matematica generale.

[6] Fra gli insegnamenti economici fondamentali previsti nel piano di studio «economico generale» vi sono i seguenti: Economia aziendale, Economia e politica industriale, Economia e politica monetaria, Economia internazionale, Economia politica (corso superiore), Politica economica e finanziaria, Scienza delle finanze, Teoria e politica dello sviluppo economico, Econometria. Fra gli insegnamenti consigliati sono comprese le seguenti discipline economiche: Organizzazione economica internazionale, Economia delle aziende di credito. Gli insegnamenti economici fondamentali previsti nel piano di studio «economico statistico» sono i seguenti: Economia aziendale, Econometria, Politica economica e finanziaria, Economia politica (corso superiore), Scienza delle finanze. Fra gli insegnamenti consigliati sono comprese le seguenti discipline economiche: Economia politica industriale, Economia internazionale, Organizzazione economica internazionale, Teoria e politica dello sviluppo economico, Economia e politica monetaria. Per il piano di studio «economico aziendale» sono previsti i seguenti insegnamenti economici fondamentali: Economia delle aziende di credito, Politica economica e finanziaria, Scienza delle finanze, Economia politica (corso superiore), Economia aziendale, Economia e politica industriale, Economia e politica monetaria, Econometria. Esiste poi un piano di studio «internazionale economico», valevole sia per l'indirizzo politico-economico che per quello politico-internazionale. Anche per l'accesso a questo piano di studio è richiesto agli studenti di seguire nel primo anno del corso le tre discipline previste per i tre piani di studio precedentemente esaminati. Fra gli insegnamenti fondamentali del piano internazionale economico sono compresi i seguenti: Economia internazionale, Economia politica (corso superiore), Organizzazione economica internazionale, Politica economica e finanziaria. Fra gli insegnamenti consigliati sono comprese le seguenti discipline economiche: Econometria, Economia e politica monetaria, Scienza delle finanze, Teoria e politica dello sviluppo economico.

sono tenuti a sostenere, già nel secondo anno del biennio propedeutico, gli esami di Matematica per economisti e di Politica economica e finanziaria.

Nel biennio di specializzazione gli studenti sono inoltre tenuti a sostenere gli esami di Scienza delle finanze, Teoria e politica dello sviluppo economico, Storia delle dottrine economiche [7].

Nella Facoltà di Scienze Politiche dell'Università di Trieste l'indirizzo politico-economico comprende sei insegnamenti fondamentali che sono i seguenti: Economia e politica agraria, Economia internazionale, Scienza delle finanze, Teoria e politica dello sviluppo economico, Geografia politica ed economica, Pianificazione ed organizzazione territoriale.

L'elenco delle discipline opzionali comprende la Statistica economica e la Storia dell'economia.

Nella Facoltà di Scienze Politiche dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano sono attivati i seguenti insegnamenti economici: Analisi economica, Econometria, Economia e politica internazionale, Economia monetaria e creditizia, Economia politica, Economia politica (corso superiore), Politica economica e finanziaria, Scienza delle finanze, Sistema e controllo della spesa pubblica, Teoria dello sviluppo economico.

Presso la Facoltà di Scienze Politiche dell'Università di Torino sono attivati i seguenti insegnamenti economici: Dinamica economica, Econometria, Economia applicata, Economia aziendale, Economia internazionale, Economia monetaria, Economia dei Paesi in via di sviluppo, Economia politica I, Economia pólitica II, Economia e politica industriale, Microeconomia, Politica economica e finanziaria, Programmazione economica, Scienza delle finanze.

Nella Facoltà di Scienze Politiche dell'Università di Pavia l'indirizzo politico-economico comprende tre piani di studio: un piano ad orientamento economico generale, un piano sperimentale ad orientamento economico-territoriale ed un piano sperimentale ad orientamento didattico-professionale, consigliato agli studenti che si orientino alla libera professione oppure all'insegnamento di diritto ed economia nelle scuole secondarie [8].

Gravi carenze è dato riscontrare nell'indirizzo politico-economico della Facoltà di Scienze Politiche dell'Università di Perugia, specie se lo si pone a confronto con gli omonimi indirizzi delle Facoltà che sono state precedentemente ricordate.

Basterà osservare che nel corrente anno accademico 1988-89 tale indirizzo comprende due sole discipline obbligatorie (caratterizzanti) e, precisamente, Scienza delle finanze ed Economia e politica industriale, mentre gli altri indirizzi della Facoltà comprendono tre o quattro discipline caratterizzanti.

Nell'elenco delle quindici discipline *coerenti*, tra le quali lo studente deve scegliere le altre discipline da comprendere nel proprio piano di studio, figurano soltanto *tre discipline economiche* e precisamente Economia monetaria e creditizia, Economia e politica internazionale, Teoria e politica dello sviluppo economico. Si tratta, in tutti e tre i casi, di discipline insegnate nella Facoltà di Economia e Commercio e la seconda, a causa della sua diversa denominazione, non è neppure mutuabile dalla Facoltà di Scienze Politiche; si è reso pertanto necessario, con una particolare disposizione, invitare tutti gli studenti che scelgono l'indirizzo politico-economico a formulare un proprio piano di studio personale e ad inserirla obbligatoriamente in tale piano [9].

GLI INSEGNAMENTI ECONOMICI NEGLI ALTRI INDIRIZZI

Gli insegnamenti economici non rivestono soltanto un ruolo centrale nell'indirizzo politico-economico, ma presentano una significativa rilevanza anche in altri indirizzi della Facoltà, e particolarmente nell'indirizzo politico-amministrativo e in quello politico-internazionale, per l'importanza che la preparazione economica ha in molti sbocchi professionali dei laureati di questi ultimi indirizzi.

Per l'indirizzo politico-amministrativo si deve tuttavia rilevare, esaminando la situazione delle diverse Facoltà, che l'attuale struttura non sembra rispondere in modo sufficiente a queste esigenze e, almeno a livello di discipline fondamentali, prevalgono ancora largamente le materie giuridiche, pur se in alcune Facoltà appaiono come insegnamenti fondamentali anche discipline di carattere tecnico-organizzativo e in alcuni *curricula*, come, ad esempio, il *curriculum* «Organizzazione e lavoro» dell'indirizzo politico-amministrativo della Facoltà di Scienze Politiche dell'Università di Bologna è inserita, come disciplina fondamentale, anche una disciplina economica (Economia e politica del lavoro).

Per l'indirizzo politico-internazionale si rileva che l'Economia internazionale è inserita quale disciplina fondamentale nelle Facoltà di Scienze Politiche delle Università di Roma e

---

[7] Fra le discipline opzionali sono comprese le seguenti discipline economiche: Economia e politica del lavoro, Economia e politica monetaria, Economia dei Paesi in via di sviluppo, Economia internazionale, Economia pubblica, Economia regionale, Integrazione economica europea, Organizzazione economica internazionale, Politica economica regionale, Sistemi economici comparati, Teoria dei prezzi e delle forme di mercato.

[8] Gli studenti che seguono il piano ad orientamento economico generale sono tenuti a superare gli esami delle seguenti discipline che la Facoltà considera *qualificanti* ai sensi dell'art. 31 del DPR 8 ottobre 1969, n. 767: Scienza delle finanze, Economia bancaria e monetaria, Teoria dello sviluppo economico o Politica economica regionale, Statistica economica, Matematiche per le scienze sociali o Statistica sociale, Sistemi economici comparati o Organizzazione economica internazionale, Demografia o Contabilità nazionale, una lingua biennale. Gli studenti che seguono il piano sperimentale ad orientamento economico-territoriale sono tenuti a superare l'esame delle seguenti discipline qualificanti: Scienza delle finanze, Matematiche per le scienze sociali o Teoria dello sviluppo economico, Demografia o Demografia storica, Statistica sociale o Statistica economica o Contabilità nazionale, Politica economica regionale, Geografia politica ed economica o Storia delle istituzioni sociali e politiche, Diritto amministrativo o Diritto degli enti locali, una lingua biennale. Gli studenti che seguono il piano sperimentale ad orientamento didattico-professionale sono tenuti a superare l'esame nelle seguenti discipline qualificanti: Scienza delle finanze, Diritto commerciale, Diritto tributario, Diritto amministrativo o Diritto degli enti locali, Economia bancaria e monetaria, Geografia politica ed economica o Diritto penale dell'economia, Sistemi economici comparati o Organizzazione economica internazionale, una lingua biennale. Per ciascuno dei tre piani la Facoltà consiglia agli studenti, ai fini del completamento del curriculum degli studi, di scegliere cinque insegnamenti da ampi elenchi di discipline economiche, statistiche, sociologiche, storiche e giuridiche.

[9] Gli studenti che seguono l'indirizzo politico-economico possono quindi inserire nei propri piani di studio, al massimo, cinque discipline economiche, cioè *meno della metà* delle dodici discipline previste nel biennio di specializzazione. Le carenze strutturali dell'indirizzo hanno reso impossibile la definizione anche di un solo *curriculum* di studio, mentre un *curriculum* risulta attivato in ciascuno dei due indirizzi politico-internazionale e storico-politico e due *curricula* sono stati definiti nell'indirizzo politico-sociale. Si tratta di una situazione veramente paradossale che non trova alcun riscontro negli altri indirizzi di specializzazione di questa Facoltà né negli indirizzi politico-economici delle Facoltà di Scienze Politiche di altre Università.

di Bologna, mentre uno dei due insegnamenti di Economia internazionale e di Organizzazione economica internazionale è obbligatorio nella Facoltà di Scienze Politiche dell'Università statale di Milano.

Presso la Facoltà di Scienze Politiche dell'Università di Pavia alcune discipline economiche sono inserite negli elenchi delle materie opzionali degli indirizzi diversi da quello politico-economico.

Queste discipline sono:

a) per l'indirizzo *politico-amministrativo*: Economia bancaria e monetaria, Politica economica regionale, Programmazione economica, Scienza delle finanze; b) per l'indirizzo *politico-internazionale*: Economia bancaria e monetaria, Organizzazione economica internazionale, Sistemi economici comparati, Teoria dello sviluppo economico; c) per l'indirizzo *politico-sociale*: Politica economica regionale, Programmazione economica, Teoria dello sviluppo economico; d) per l'indirizzo *storico-politico*: Politica economica e finanziaria.

Nella Facoltà di Scienze Politiche dell'Università di Perugia la situazione degli insegnamenti economici appare assai carente anche negli indirizzi diversi da quello politico-economico.

Nell'indirizzo politico-amministrativo le quattro discipline caratterizzanti (obbligatorie) sono esclusivamente giuridiche: si tratta di una situazione insoddisfacente se si considerano gli aspetti negativi — ormai generalmente riconosciuti — di una preparazione esclusivamente giuridica della maggior parte dei dirigenti amministrativi, soprattutto nella pubblica amministrazione.;

Due sole materie economiche, e precisamente la Scienza delle finanze e l'Economia e politica industriale figurano nell'elenco delle discipline coerenti (opzionali) di questo indirizzo. Nell'indirizzo politico-internazionale l'elenco delle discipline caratterizzanti risulta ripartito esattamente a metà fra discipline giuridiche e discipline storiche: non vi sono insegnamenti economici. Nell'elenco delle discipline opzionali sono comprese tre discipline economiche e precisamente: Economia e politica internazionale, Economia e politica industriale, Teoria e politica dello sviluppo economico, ma solo la seconda fa parte degli insegnamenti della Facoltà.

OSSERVAZIONI E PROPOSTE DELLA COMMISSIONE COMPETENTE

A conclusione di questa disamina condotta a livello nazionale è opportuno ricordare le osservazioni e le proposte formulate dalla Commissione nominata dal Consiglio di Presidenza della Società Italiana degli Economisti nel gennaio 1987 e composta dai professori G. Gambetta (coordinatore), S. Beretta, A. Quadrio Curzio e A. Sassu in merito alla riforma della Facoltà di Scienze Politiche [10].

Questa Commissione, nell'esaminare il documento predisposto dalla commissione ministeriale nominata dal Ministro della Pubblica Istruzione, nel quale si propone una revisione dell'attuale piano di studi, ha espresso il suo consenso sull'opportunità di mantenere la suddivisione in due bienni, che risponde all'esigenza di fornire a tutti gli studenti una base propedeutica multidisciplinare comune e di consentire successivamente una preparazione finalizzata a specifici sbocchi professionali, ma ha avanzato qualche dubbio sugli aggiornamenti proposti, che paiono in contrasto almeno con l'intento di rafforzare la preparazione professionale: questi aggiornamenti hanno come scopo, per il primo biennio, l'ampliamento della base delle discipline comuni a tutte le Facoltà e, per il secondo biennio, l'ampliamento delle possibilità di scelta; tuttavia la Commissione ha rilevato che, in tal modo, possono formarsi dei curricoli con etichette diverse pur differendo soltanto per due o tre esami e che, in particolare, per quanto riguarda l'indirizzo politico-economico, sono possibili curricoli che contengono un numero insufficiente di materie economiche.

La Commissione affermava, pertanto, che, se è necessario salvaguardare l'autonomia della Facoltà, ciò non deve cancellare la specificità dei singoli indirizzi, unica garanzia per una preparazione professionale che conservi credibilità sul mercato del lavoro.

La revisione dello Statuto acquista un significato solo se, con il vincolo di garantire l'autonomia e la specificità delle singole Facoltà e di mantenere una preparazione che conserva la base multidisciplinare comune, cerca anche di fornire una preparazione successiva finalizzata a rendere più specifici gli sbocchi professionali.

Considerando, più particolarmente, l'indirizzo politico-economico, la Commissione osserva come esso abbia avuto non soltanto un successo professionale, nella preparazione di economisti che hanno trovato una loro specifica collocazione sul mercato del lavoro, ma anche un preciso ruolo culturale nell'introduzione e nello sviluppo di nuove discipline: alcuni esempi sono costituiti da Analisi economica e Economia e politica industriale, introdotte per la prima volta nelle Facoltà di Scienze Politiche, mentre una materia come Econometria, pur introdotta inizialmente nelle Facoltà di Economia e Commercio, ha avuto un ruolo assai importante anche nelle Facoltà di Scienze Politiche perché, proprio per il diverso contesto culturale in cui si collocano i due indirizzi di studio, ha contribuito a creare due figure di economisti non sovrapponibili.

Esaminando le proposte relative alla ristrutturazione del primo biennio la Commissione osserva che se la base multidisciplinare comune da garantire non deve essere intesa in senso rigido come individuazione di specifiche discipline, ma come garanzia di copertura di aree culturali e disciplinari, sarebbe opportuno aggiungere alla sola Economia politica indicata per l'area economica dalla Commissione ministeriale anche Politica economica e finanziaria, Scienza delle finanze ed Economia politica II.

Nel secondo biennio l'elenco delle materie previste per l'indirizzo economico dovrebbe essere unico e contenere soltanto discipline economiche o strettamente affini: l'indirizzo dovrebbe renderne obbligatorie non meno di cinque e non più di sette nel caso in cui siano richiesti dieci esami, non meno di sette e non più di nove nel caso limite in cui vengano richiesti quattordici esami.

Un elenco indicativo potrebbe contenere le seguenti materie:

– Demografia, Econometria, Economia e politica del lavoro, Economia e politica industriale, Economia e politica monetaria, Economia internazionale, Analisi economica, Economia regionale, Scienza delle finanze, Sistemi economici comparati, Storia delle dottrine economiche, Storia economica, Teoria e politica dello sviluppo economico, Contabilità nazionale, Economia aziendale, Economia dei Paesi in via di sviluppo, Economia del benessere e delle scelte collettive, Economia del settore pubblico, Economia e politica dei trasporti, Economia urbana e delle localizzazioni, Informatica, Organizzazione economica internazionale, Politica economica internazionale, Politica economica regionale, Programmazione economica, Economia degli intermediari finanziari, Complementi di econometria, Complementi di matematica per economisti,

[10] La Commissione ha presentato le sue conclusioni al Consiglio di Presidenza della Società il 23 gennaio 1988.

Teoria e politica monetaria internazionale, Economia applicata.

La Commissione ha, infine, suggerito l'introduzione di due seminari applicativi obbligatori nel secondo biennio, anche differenziati per singoli indirizzi, di cui uno però dovrebbe avere contenuto informatico.

ALTRE CONSIDERAZIONI ED IPOTESI

Qualche ulteriore considerazione meritano alcune iniziative collaterali ai tradizionali corsi di lezioni cattedratiche: iniziative che potrebbero essere utilmente intraprese ai fini di un potenziamento e di una maggiore efficienza dell'attività didattica.

I corsi di lezioni di carattere pressoché esclusivamente teorico, come quelli che tradizionalmente si svolgono nell'Università, sono del tutto insufficienti a fornire una reale comprensione dei fenomeni economici, per la cui conoscenza una indagine empirica appare assolutamente indispensabile.

Occorrerebbe quindi accordare agli studenti la possibilità di instaurare un dialogo diretto e continuativo con gli operatori economici dei diversi settori e dei diversi livelli del mondo produttivo.

Dirigenti amministrativi e tecnici delle imprese, ricercatori di centri di ricerca extra-universitari, esponenti delle associazioni imprenditoriali e delle confederazioni sindacali, funzionari della pubblica amministrazione, centrale regionale e locale, della Banca d'Italia e di altri enti pubblici economici dovrebbero quindi essere invitati, in modo sistematico e continuativo, a partecipare ad incontri con docenti e studenti presso l'Università, incontri che dovrebbero svolgersi e svilupparsi nelle più varie forme (corsi, conferenze, seminari, dibattiti) sugli aspetti concreti ed operativi della vita economica.

Per lo svolgimento di questi incontri dovrebbero essere previsti e programmati, fin dall'inizio dell'anno accademico, i necessari spazi temporali, in modo da non interferire con lo svolgimento delle lezioni.

Si tratta, indubbiamente, di programmi di non semplice attuazione, specie nelle Facoltà ove si è generalizzata la semestralizzazione dei corsi la quale, richiedendo un impegno intensivo di frequenza alle lezioni limita la disponibilità dello spazio necessario per lo svolgimento di ogni altro tipo di attività didattica.

Ai fini del potenziamento della didattica e della ricerca negli indirizzi economici, così come anche negli altri indirizzi, sarebbe assai opportuno stabilire rapporti continuativi di collegamento, oggi pressoché inesistenti, fra le diverse Facoltà.

A causa della limitazione degli organici e delle risorse finanziarie non è oggi concepibile che in Italia una Facoltà universitaria possa espandersi a macchia d'olio in tutte le direzioni: lo sviluppo di una Facoltà implica quindi, anzitutto, un *problema di scelta*.

Si tratta di scelte da compiere tenendo conto, anzitutto, della situazione attuale, delle tradizioni, delle esigenze locali di sviluppo dell'insegnamento e della ricerca, individuando quei settori e quelle discipline per i quali lo sviluppo di ogni Facoltà possa ottenere i risultati più produttivi, tali da creare un punto di riferimento degli studi anche sul piano nazionale.

Nella redazione e nella realizzazione dei piani di sviluppo sarebbe quindi assai opportuno — e si potrebbe dire indispensabile — mantenere costanti contatti con Facoltà omonime ed affini di altre università, in modo da attuare in qualche misura una vera e propria *divisione del lavoro scientifico* ed una sempre più stretta collaborazione.

L'ordinamento attualmente stabilito per l'istituzione e lo svolgimento dei dottorati di ricerca punta chiaramente in questa direzione; ma sarebbe assai auspicabile estendere le intese e la cooperazione a tutto l'insieme delle attività universitarie. Sarebbe inoltre opportuno che negli indirizzi politico-economici delle diverse Facoltà fossero istituiti almeno tre curricoli di studio che potrebbero riguardare, rispettivamente, la politica economica interna nei suoi aspetti generali, la politica economica regionale e locale, la politica economica internazionale: di questi curricoli il secondo potrebbe essere comune anche all'indirizzo politico-amministrativo, mentre il terzo potrebbe essere comune all'indirizzo politico-internazionale. Naturalmente potrebbero poi istituirsi alcuni curricoli di più spiccato interesse locale, come, del resto, già avviene in alcune Facoltà.

Sarebbe inoltre auspicabile giungere, in modo più ampio e generalizzato, ad una certa integrazione del lavoro svolto nella preparazione delle tesi di laurea con le attività di ricerca intraprese negli Istituti, secondo una tendenza che già si manifesta negli indirizzi di alcune Facoltà.

In tal modo le tesi preparate dagli studenti potrebbero cessare di essere lavori episodici, fini a se stessi e non ulteriormente utilizzabili dopo il superamento dell'esame di laurea, come oggi per lo più avviene, ma potrebbero costituire parti di più ampie ricerche, condotte in parallelo da diversi studenti, con la collaborazione e la supervisione dei docenti e dei ricercatori degli Istituti.

Questa nuova logica di assegnazione e svolgimento delle tesi di laurea favorirebbe certamente un notevole sviluppo di sinergie nel lavoro di ricerca condotto all'interno degli Istituti e, oltre ad assicurare un miglioramento qualitativo nel livello delle tesi e nella preparazione dei candidati, avrebbe riflessi favorevoli nella stessa attività di ricerca condotta dai docenti e dai ricercatori.

Sarebbe inoltre possibile finanziare, almeno in parte, il lavoro da svolgere nella preparazione delle tesi di laurea mediante i fondi di ricerca assegnati dal Ministero, dal CNR e da eventuali altri enti finanziatori ai docenti e ai ricercatori e sarebbe assai più agevole l'ulteriore utilizzazione di questo lavoro da parte degli stessi laureati o di altri studiosi interessati.

Sarebbe infine opportuno istituire un organismo di carattere permanente, a livello di Facoltà, per la rilevazione e lo studio dei dati relativi all'inserimento dei laureati nel mondo del lavoro.

Tale organismo potrebbe assumere la forma di un vero e proprio «Ufficio laureati», con il compito di studiare gli sbocchi professionali dei laureati in Scienze Politiche, di fornire loro una serie di informazioni e di consulenze sulle occasioni di lavoro e sulle prospettive dei diversi settori professionali, di segnalare la possibilità di approfondimento e di sviluppo degli studi, di mantenere, in generale, uno stabile collegamento con i laureati informandoli anche delle iniziative di carattere scientifico e culturale promosse dalla Facoltà.

Questo ufficio dovrebbe svolgere la sua attività operando in continuo contatto con gli Ordini professionali e con gli Istituti specializzati per la formazione post-universitaria.

HANNO DETTO hanno SCRITTO

Antonio Ruberti, Renato Ugo, Ennio Presutti, Patrizio Bianchi, Silvio Garattini, Dario Velo

Trent Polytechnic a Nottingham: un'immagine del laboratorio linguistico

Sulle colonne del «Sole 24 Ore» si è svolta recentemente una interessante tavola rotonda sul futuro dell'università, alla quale hanno partecipato personalità del mondo economico, docenti universitari e il ministro dell'Università e della Ricerca scientifica Antonio Ruberti.

Necessità di un adeguato impegno finanziario e diritto allo studio, una politica universitaria che nasca da una pianificazione e non da interventi eccezionali e sempre con il carattere della occasionalità, incentivazioni per i docenti e nuovi criteri per il loro reclutamento, così da legarli in modo fecondo al mondo accademico, collegamento tra politica dell'educazione e politica industriale. Sono questi alcuni dei temi emersi dal dibattito. Ma entriamo nel dettaglio dei singoli interventi.

Per il ministro Ruberti occorre «definire un investimento di almeno 10mila miliardi in dieci anni per le università e portare la quota di spese per la ricerca dall'attuale 1,45% del Pil al 2% in tre anni, con un incremento di circa 2.500 miliardi l'anno. Senza un adeguato impegno finanziario, continua il ministro, le iniziative intraprese non riuscirebbero a esprimere le loro potenzialità innovative. Con il nostro 1,45% di rapporto tra spesa per la ricerca e Pil ci collochiamo dietro la Germania (2,9%), la Francia (2,3%) e il Regno Unito (2,3%), rimanendo ancora davanti alla Spagna (0,93%), che però sta aumentando la sua spesa del 15% l'anno».

In sintonia con Ruberti è Renato Ugo, presidente dell'Airi (Associazione Italiana per la Ricerca Industriale), che sottolinea come «l'impegno nel definire le politiche e le regole della rifondazione del sistema di ricerca e di formazione italiana oltre che del suo sviluppo, sarà vanificato se non sarà accompagnato da un impegno di spesa che porti in tempi brevi l'impegno del paese a uno sforzo finanziario pari al 2% del Pil e alla formazione di almeno 20 mila nuovi ricercatori qualificati. Solo così ci avvicineremo ai nostri diretti competitori sul piano industriale e produttivo e cioè Germania, Francia e Regno Unito».

Ruberti fa anche una denuncia preoccupata di certi meccanismi sbagliati e perversi, come ad esempio «la forbice tra posizionamento produttivo e posizionamento tecnologico che invece di chiudersi si sta dilatando; a fronte di una notevole crescita negli ultimi dieci anni delle attività produttive oltre che del terziario, che ci ha permesso di insidiare al Regno Unito la posizione di quinta potenza industriale, permane uno sviluppo lento delle capacità scientifiche e tecnologiche del paese. Diventiamo sempre più il ventre molle anche del quadro della cooperazione internazionale, come per esempio in Eureka, dove la nostra partecipazione sarà sempre trascurabile o minoritaria, poi-

ché questo è il ruolo che ci compete anche se di fatto siamo teoricamente la quinta potenza industriale».

Gli fa eco Renato Ugo il quale afferma che «trascurando il rafforzamento delle nostre capacità scientifico-tecnologiche indeboliamo quello che in termini strategici si chiama il posizionamento competitivo del paese».

Patrizio Bianchi, dell'istituto Nomisma di Bologna, evidenzia un altro aspetto di questo delicato problema: «Vi è una ragione più generale che deve essere considerata nel guidare la manovra di bilancio: la necessità di disporre di una politica dell'educazione come complemento necessario di una politica industriale. Gli stralci di riforma che hanno imperlato la vita del sistema educativo nazionale degli ultimi quarant'anni sono stati motivati dal bisogno di rispondere con interventi urgenti e straordinari, piuttosto che essere volti a delineare un quadro di sviluppo per questo settore chiave della vita nazionale». Inoltre, continua Bianchi, bisogna «indurre le università a partecipare ai grandi programmi europei. Ma questo ruolo dell'università si fonda sulla piena affermazione di un principio di autonomia e sulla possibilità di avere rapporti con i privati, che vanno dalla vendita dei servizi fino alle donazioni, delineando una gamma di relazioni che vanno regolate, ma non certo bloccate. Perché in ogni caso il bilancio dello Stato non potrà sopperire a tutti i bisogni dell'università; e inoltre perché tramite queste relazioni le università si radicano nelle comunità produttive locali».

Per Ennio Presutti, presidente e amministratore delegato della Ibm Italia, «solo con grandi scuole e grandi università sarà possibile giocare un ruolo da protagonisti. Ma il raggiungimento di elevate punte di eccellenza non è sufficiente a garantire al paese questo ruolo. Il mondo nel quale ci troviamo a operare ha bisogno di soluzioni differenziate che in tempi brevi siano in grado di innalzare il livello d'istruzione presente nel mercato del lavoro e di aumentare la quantità di risorse umane qualificate». Una prima soluzione del problema per Presutti può consistere «nell'istituzione dei diplomi universitari intermedi» senza però dimenticare l'altra parte del problema, ovvero i professori universitari, ai quali «appare essenziale garantire un livello di docenza adeguato onde evitare l'insorgere di atteggiamenti di demotivazione e rinuncia».

Silvio Garattini, dell'Istituto di ricerche farmacologiche «Mario Negri», sposta l'attenzione sul problema «della formazione dei ricercatori, che deve essere la principale attività di chi si preoccupa seriamente del futuro culturale e industriale del nostro paese», impensierito dal fatto che «non esistono attualmente progetti pubblici organici per formare i giovani alla ricerca scientifica».

«Il raddoppio dei nostri ricercatori dovrebbe essere un obiettivo da ottenere in un periodo di cinque anni. Non perseguire questo obiettivo è suicida, perché le nostre industrie non avranno la possibilità di competere per l'innovazione a livello europeo: occorre prestare maggior attenzione alla formazione come mezzo per ridare vitalità ai nostri laboratori di ricerca, attraverso l'innesto di forze nuove e valide».

«Stiamo cercando di creare le condizioni per ottimizzare l'efficienza dei futuri investimenti — risponde Ruberti — predisponendo gli strumenti legislativi e le risorse umane in grado di utilizzarli al massimo. Intanto siamo intervenuti sul fronte dell'università con tremila posti di ricercatore, tremila posti di professore di prima fascia e, prossimamente, con un concorso per tremiladuecento associati. Senza contare l'elevazione da duemilacinquecento a quattromila borse di studio di dottorato di ricerca». Ma c'è un altro punto che Ruberti vuole sottolineare, il diritto allo studio. «In un paese all'avanguardia nelle strutture formative, quale la Germania, ove la spesa per l'università è tre volte più elevata della nostra, più di trecentomila studenti beneficiano del cosiddetto prestito d'onore, cioè di un finanziamento statale che consente loro di pagarsi gli studi. Sono questi i modelli che dobbiamo seguire».

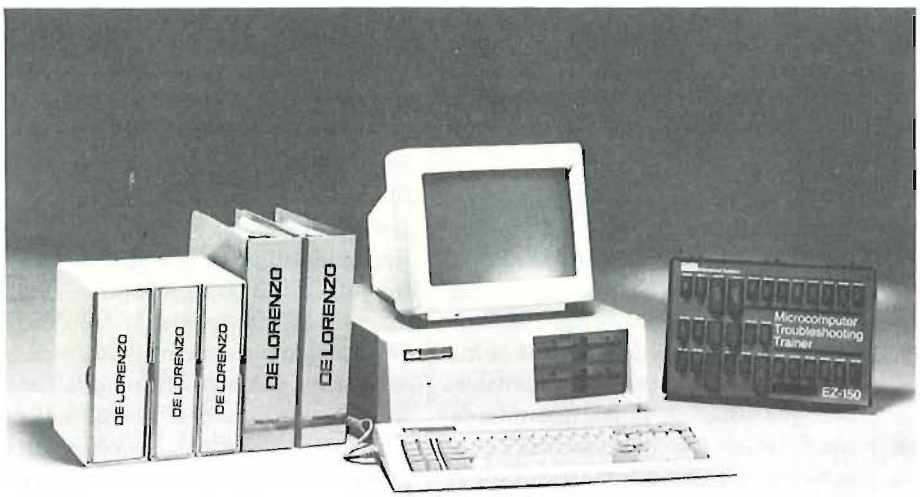
«In ultima analisi — conclude Dario Velo — il problema delle università italiane ripete il problema generale del paese: passare da una struttura centralizzata, in cui la rigidità burocratica tiene insieme realtà differenziate 'alla deriva', a una struttura federale, capace di stare sul mercato unico europeo e al tempo stesso di valorizzare le autonomie locali. Gli anni '90 saranno cruciali per la riforma dello stato italiano, in un quadro europeo, e, all'interno di esso, delle nostre università. A queste ultime spetta oggi il privilegio di anticipare una riforma che deve investire tutto l'apparato pubblico».

(a cura di Paolo Zappitelli)

DE LORENZO sistemi didattici per la formazione tecnica
20 viale Romagna - 20089 Rozzano (Milano)
Tel. (02) 8254551 - Fax (02) 8255181 - Tlx 321122 DELOR - I

DL EZS-150 C NUOVO PERSONAL COMPUTER PER MANUTENTORI HARDWARE

La DE LORENZO, in collaborazione con una delle più importanti aziende americane produttrici di PERSONAL COMPUTER, è lieta di presentarVi il nuovo PC IBM compatibile DL EZS-150 C. Questo personal computer è predisposto per la inserzione e la rimozione di 30 fra i più comuni problemi di servizio che si possono verificare negli elaboratori elettronici.
In pochi secondi è possibile introdurre uno o più guasti nella CPU, nel VIDEO, nella RAM o nel CONTROLLER dei floppy disk per realizzare reali errori di funzionamento.
I componenti che provocano i vari difetti sono identici a quelli funzionanti che vanno a sostituire, in modo che solo chi ha creato il guasto lo conosce. Attraverso le opportune procedure diagnostiche, senza alcun rischio di danneggiamento per gli altri circuiti del PC, gli studenti potranno procedere alla riparazione del guasto. La documentazione e i manuali di servizio a corredo sono analoghi a quelli utilizzati nel mondo reale della MANUTENZIONE COMPUTER e comprende un testo base, un manuale per lo studente e una guida per il docente.



GUASTI

I guasti che possono essere creati riguardano:

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

CARATTERISTICHE GENERALI

PERSONAL COMPUTER IBM compatibile con 320 Kb RAM (espandibile 640 Kb), controller video, tastiera a basso profilo, I/F seriale e parallela.

30 zoccoli speciali per circuiti integrati che possono essere inseriti nelle schede del PC per causare guasti alla CPU, al VIDEO, alla RAM e al CONTROLLER dei floppy disk.

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

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

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

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

SPECIFICHE TECNICHE

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

DE LORENZO sistemi didattici per la formazione tecnica

DI TUTTO un PO'

a cura di Giancarlo Diluvio

«Cultura vuol dire educazione dell'animo, formazione personale o, come dicevano i latini, *humanitas*, cioè crescita e sviluppo armonico dell'uomo in tutte le sue componenti. E al giorno d'oggi la Chiesa avverte più urgente l'esigenza di evangelizzare la cultura, ogni cultura umana, nel senso più ampio che tale parola ha ormai acquisito nel linguaggio moderno».

Con queste parole Giovanni Paolo II ha spiegato i motivi per cui ha voluto visitare, il *24 settembre*, l'Università di Ferrara, gremita per l'occasione di professori e studenti e aprire i festeggiamenti del VI centenario di fondazione dell'Ateneo estense.

* * *

Sono 40.692 gli studenti esteri presenti in Italia, dei quali 21.967 iscritti a facoltà universitarie o corsi universitari di perfezionamento. Questi sono alcuni dei dati relativi all'anno accademico 1988/89 — riferisce una notizia Ansa del *4 ottobre* — elaborati dall'Ufficio Centrale Studenti Esteri in Italia (Ucsei).

Il primato spetta ai greci con 7.260 unità, seguiti a grande distanza dagli iraniani (2.246), dai tedeschi federali (1.737), e dai giordani (1.082). Le facoltà preferite sono quelle di orientamento scientifico con quasi il 77% di iscrizioni, contro il 17% circa delle facoltà umanistiche. La restante percentuale si ripartisce tra gli Istituti superiori di educazione fisica (Isef), i corsi di perfezionamento e le scuole dirette a fini speciali. La facoltà più frequentata è Medicina e Chirurgia con 6.752 iscritti seguita da Architettura.

La rilevazione dell'Ucsei ha accertato che il diploma finale nell'anno solare 1988 è stato conseguito da 1.877 studenti.

* * *

La prima istituzione universitaria di Vicenza — riporta il «Sole 24 Ore» del *13 ottobre* — è un corso di laurea in Ingegneria gestionale, unico in Italia insieme a quelli dei Politecnici di Milano e Torino: la scelta va quindi verso un percorso di studi innovativo proponendo una preparazione che fonde nozioni economiche e tecnologiche e risponde alle richieste del mondo del lavoro.

Il corso, che dipende dalla Facoltà di Ingegneria di Padova, accoglierà 250 allievi e disporrà di un avanzato laboratorio di informatica del valore di oltre 400 milioni di lire. Il laboratorio, interamente finanziato dall'Associazione degli industriali di Vicenza (per numero di associati, la terza in Italia dopo Milano e Torino) è utilizzabile sia per attività didattica sia di ricerca.

* * *

Dopo una lunga attesa la sede universitaria di Taranto sta per aprire i battenti. Con l'anno accademico 1990/91 parte, infatti, uno dei due corsi di laurea assegnati al capoluogo jonico in base al Piano quadriennale di sviluppo: Scienze ambientali a indirizzo marino e oceanografico, afferente alla facoltà di Scienze matematiche, fisiche e naturali dell'Ateneo di Bari. Dall'anno prossimo, invece, verrà avviato il corso in Difesa del suolo e Programmazione del territorio della facoltà di Ingegneria, il cui coordinamento è affidato al nuovo Politecnico barese.

* * *

Il *17 ottobre* il Rettore dell'Università della Tuscia di Viterbo, Gian Tommaso Scarascia Mugnozza, ha firmato un accordo di collaborazione con il Rettore dell'Ateneo di Tirana per il progresso delle produzioni agricole dell'Italia e dell'Albania.

L'intesa, sottoscritta alla presenza dell'Ambasciatore dell'Albania, rientra «nella linea del Governo albanese per accrescere i rapporti tra i due Paesi».

La cooperazione riguarderà presto anche altri ambiti di reciproco interesse, a cominciare da quello ecologico e della difesa dell'ambien-

te. Questa prima convenzione prevede lo scambio di informazioni, docenti e studenti, e la realizzazione di programmi comuni.

* * *

Gestire l'università non significa solo offrire lezioni agli studenti, quattro muri attorno a docenti e allievi, e i banchi dietro i quali sedersi. Occorre anche fornire servizi importanti quali gli spazi per il dopolezione, posti letto adeguati, mense, biblioteche, laboratori, quelle strutture cioè che hanno tutte le università dei paesi occidentali avanzati, tranne l'Italia. Lo ha detto il Rettore dell'Università di Torino, Umberto Dianzani durante una conferenza tenuta il *18 ottobre* insieme con il Rettore del Politecnico della stessa città, Rodolfo Zich, per denunciare la difficile situazione nella quale si trovano i due atenei. «In materia di 'diritto allo studio', ovvero di quei servizi che occorrono perché lo studio sia di tutti e sia realmente fruibile e vivibile — ha spiegato Dianzani — come nazione siamo ai livelli del Terzo mondo; Torino in particolare si trova agli ultimi posti in Italia. Dopo la legge apposita del 1980 che ha trasferito le competenze in tale materia dalle opere universitarie alla Regione, che a sua volta ha rimesso tutto nelle mani del Comune, tutti i progetti di ampliamento e di creazione di nuovi servizi sono bloccati. Forse è anche a causa delle difficoltà oggettive incontrate dagli studenti nell'università torinese che nella nostra città si laurea solo il 28% degli iscritti (la media nazionale è del 30). Uno spreco di energia spaventosa che una società moderna non dovrebbe permettersi».

* * *

L'inaugurazione dell'anno accademico 1990/91 dell'Università Bocconi ha avuto accenti piuttosto pessimistici e preoccupati. Pessimismo nell'intervento di Giovanni Spadolini, Presidente del Senato e dell'Ateneo milanese, con frequenti richiami alla stasi dell'economia italiana e mondiale anche in seguito alla crisi del Golfo; e preoccupazione nel discorso del Rettore Mario Monti per gli ostacoli che trova il progetto di sviluppo dell'Università che prevede la costruzione di altri 81 mila metri quadri. Il Sindaco di Milano, Paolo Pillitteri il *22 ottobre* ha assicurato alle autorià accademiche una riunione a breve scadenza per accelerare il corso della pratica edilizia riguardante l'espansione della Bocconi.

* * *

Le matricole dell'Università di Bologna — il dato è aggiornato al *25 ottobre* — sono 1.533 in meno rispetto a quelle dello scorso anno: 14.163 contro 15.696. Calano gli iscritti a tutti i corsi di laurea, tranne che a Ingegneria (1.907 contro 1.871) e Farmacia (386 contro 346), mentre restano ancora aperte (è l'unico caso) le iscrizioni all'appena istituito corso di laurea in Psicologia. Per ora sono 138 le domande per il nuovo corso con la prospettiva di trasferirsi a Cesena se le matricole diventassero più di 300.

Questa la situazione facoltà per facoltà (tra parentesi le cifre dell'anno precedente): Giurisprudenza, 2.385 matricole (2.630); Scienze politiche, 1.889 (2.308); Economia e Commercio, 2.066 (2.230); Scienze statistiche, demografiche e attuariali 312 (361); Lettere e Filosofia, 2.176 (2.480); Magistero, 610 (898); Medicina e Chirurgia (numero programmato), 290 (335); Scienze matematiche, fisiche e naturali (numero programmato nei corsi di laurea in Scienza dell'informazione e Scienze ambientali), 1.368 (1.512); Chimica industriale, 165 (185); Agraria, 299 (349); Medicina veterinaria (numero programmato), 185 (320); Scuola superiore di lingue moderne per interpreti e traduttori (numero programmato), 125.

* * *

Non scatterà, per quest'anno, il numero chiuso all'Università di Trento. Il consiglio di amministrazione il *25 ottobre* ha deliberato l'accettazione di tutti gli iscritti, confermando quanto precedentemente stabilito dal senato accademico. La decisione favorisce in modo particolare gli studenti di Economia e Commercio, Giurisprudenza e Ingegneria, le tre facoltà che hanno fatto registrare un notevole incremento di immatricolazioni superando la quota massima del numero programmato.

Questo il quadro dei nuovi iscritti all'Ateneo (in totale 2.685): Economia e Commercio 503, Economia politica 209, Giurisprudenza 630, Sociologia 276, Fisica 42, Matematica 64, Ingegneria 429, Lettere 139, Lingue 17, Informatica 78, Statistica 46.

* * *

Entro il gennaio '91 sarà pronto il testo ministeriale per il recepimento delle direttive CEE in materia di formazione del medico di medicina generale. Lo ha annunciato il Ministro della Sanità, Francesco De Lorenzo, al convegno promosso dall'Ordine dei medici di Napoli il *27 ottobre* sulla formazione professionale del neolaureato in Medicina, sottolineando la necessità di un tirocinio di due anni, di cui almeno uno in strutture ospedaliere, per adeguare la preparazione del medico di base ai nuovi compiti cui è chiamato nell'ambito del servizio sanitario nazionale.

Presupposto della nuova normativa è la legge 109 del 1988, con la quale l'Italia ha recepito formalmen-

te la direttiva CEE del settembre '86, che invitava tutti i Paesi a istituire una formazione specifica in medicina generale. Alla 109, è seguita la legge delega 212/90 che fissa il termine del 31 luglio '91 per l'emanazione delle relative disposizioni ministeriali.

* * *

L'introduzione della laurea breve deve andare di pari passo con la riforma del corso di laurea in Geologia. Se da una parte ci sono le richieste delle imprese, che premono per un geologo diplomato di buon livello e a costo contenuto, dall'altra non ci si deve dimenticare delle esigenze dei professionisti, che chiedono chiarezza sui punti nodali della riforma degli ordinamenti didattici. Il rischio è infatti di dare corpo a una nuova figura professionale dai tratti indefiniti e con il tempo assistere a una lenta sovrapposizione di competenze, fino ad arrivare a un sensibile svuotamento delle funzioni attuali del professionista laureato. Pertanto, solo dopo aver definito preparazione e ruolo del geologo, si potrà pensare a individuare la figura professionale del diplomato universitario.

Con questi intenti si è concluso il *27 ottobre* a Roma il VII Congresso nazionale della categoria.

* * *

La laurea in Scienze politiche è titolo valido per l'ammissione agli esami di Stato abilitanti all'esercizio della professione di dottore commercialista. Questo importante principio, che dovrebbe porre fine all'annosa *querelle* tra i laureati in Scienze politiche e gli ordini dei dottori commercialisti, è stato affermato dalla VI sezione del Consiglio di Stato (decisione 835/1990), come riportato dal «Sole 24 Ore» del *30 ottobre*.

In particolare, il Consiglio ha dichiarato illegittima la circolare della Pubblica Istruzione che nel 1984 aveva escluso i laureati in Scienze politiche dagli esami di abilitazione alla professione di commercialista, e ha ritenuta pienamente valida e applicabile anche all'attuale corso di laurea (oltre che, ovviamente, al gruppo di Economia e Commercio) la formulazione adottata in un Regio decreto (1269/38) vecchio di sessant'anni, e perciò ritenuto superato dal Ministero.

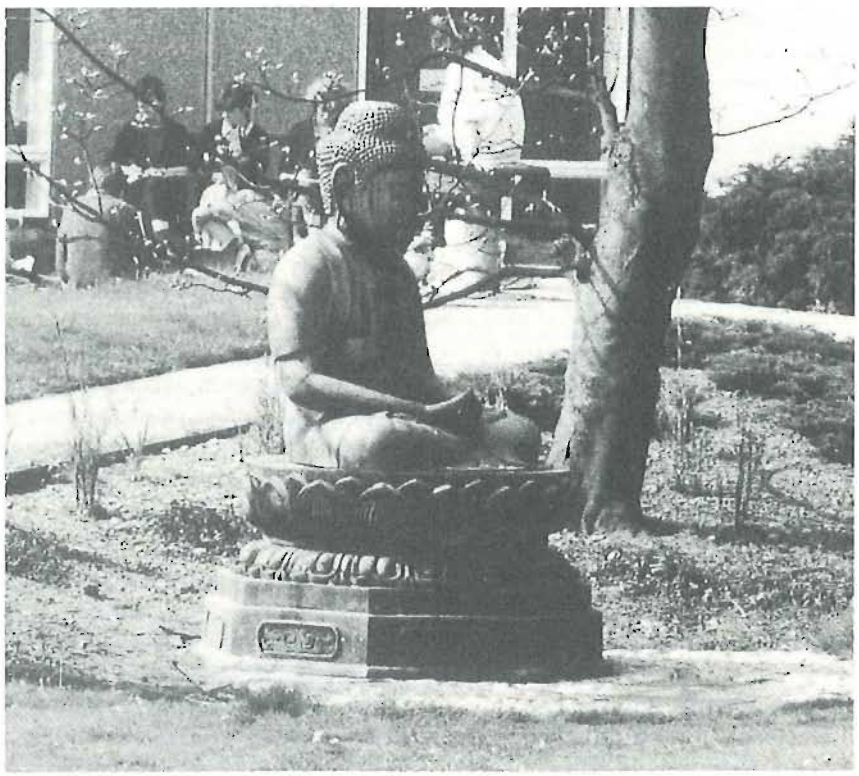
Ovviamente, per sostenere l'esame di abilitazione alla libera professione, è indispensabile aver superato esami di profitto in determinate discipline, quali Istituzioni di diritto privato, Istituzioni di diritto pubblico, Economia politica, Scienza delle finanze e Diritto finanziario; materie, cioè, alla base della professione di dottore commercialista e che possono essere inserite nei piani di studio degli studenti di Scienze politiche.

* * *

«Finalmente l'università italiana si allinea con l'Europa»: è il commento a caldo del Ministro Antonio Ruberti, dopo che il *31 ottobre* la Commissione cultura della Camera aveva approvato in via definitiva la legge di riforma degli ordinamenti didattici che istituisce tra l'altro il diploma universitario (altrimenti detto «laurea breve»).

Per illustrare il significato del provvedimento è stata tenuta una conferenza stampa nella stessa sede della commissione: presente il Presidente Mauro Seppia, i rappresentanti di tutti i gruppi e il Ministro dell'Università e della Ricerca Ruberti.

Il provvedimento è stato varato senza alcun voto contrario: a favore si sono espressi la maggioranza di governo e il rappresentante della sinistra indipendente, mentre si sono astenuti i deputati del Pci, del Msi-Dn e dei Verdi.

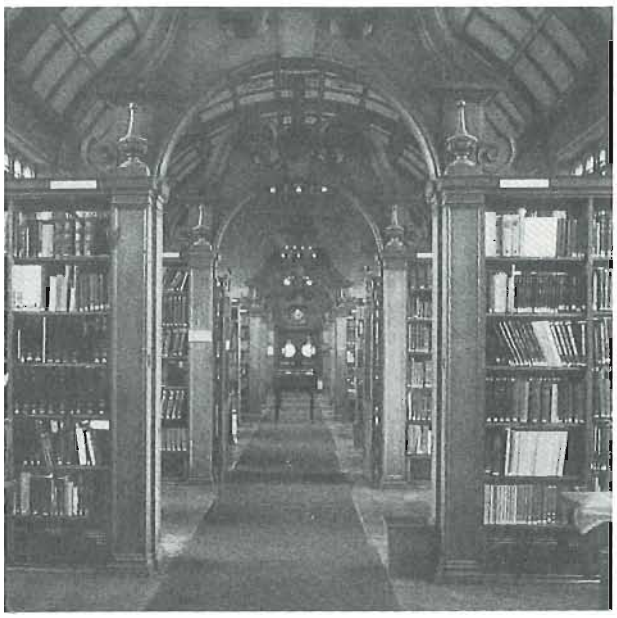


La statua di Buddha nel Centro linguistico dell'Università di York

SFIDA al CAMBIAMENTO

di Ladislav Cerych
già Direttore dello European Institute of Education and Social Policy dell'Université de Paris IX - Dauphine

Il '92 impone alcune innovazioni e ne catalizza altre già di per sé necessarie. L'articolo passa in rassegna le diverse categorie di trasformazione, segnalando anche i costi del «non-cambiamento».



La biblioteca dell'Università del Galles a Bangor

Questo articolo intende tracciare un quadro d'insieme utile alla discussione del tema «l'istruzione superiore e l'Europa dopo il 1992» ed all'analisi di alcune delle sue componenti di base. Esso non tratterà invece delle implicazioni più ovvie ed immediate del Mercato Unico e dell'Atto di Unificazione Europea nel settore dell'istruzione superiore, ossia non si soffermerà sull'incremento della mobilità transnazionale di docenti e studenti, sul riconoscimento reciproco dei titoli accademici e di studio o dei periodi di studio all'estero, che sono già promossi, in particolare, dal programma ERASMUS. Si può ben supporre che la realizzazione di questo e di analoghi programmi dipenderà e sarà accompagnata da sviluppi ancor più fondamentali dell'istruzione superiore dovuti o mirati all'unificazione del 1992. Quest'ottica più ampia è richiesta e giustificata, tra l'altro, dal fatto che per molto tempo — e certamente ben oltre il 1992 — gli studenti che si recheranno all'estero per motivi di studio rappresenteranno una percentuale relativamente esigua della popolazione studentesca totale della Comunità. Supponendo che nei prossimi 3-5 anni si raggiunga l'obiettivo originario di ERASMUS (far trascorrere almeno un semestre di studio presso una istituzione estera al 10% degli studenti), è della massima importanza considerare anche ciò che avviene al restante 90%.

DIVERSITÀ CONTRO UNIFORMITÀ: LE TENDENZE DI BASE

Tutte le dichiarazioni fatte, le risoluzioni ed i programmi adottati, le misure intraprese, le soluzioni proposte in seno alla Comunità Europea in materia di sviluppo dell'istruzione superiore partono dal presupposto che il 1992 non possa e non debba costituire un fattore di uniformità. In essi la diversità dei sistemi di istruzione superiore viene considerata una risorsa preziosa da salvaguardare nel pieno rispetto dell'autonomia delle varie strutture ed istituzioni. Questa, naturalmente, potrebbe essere considerata come una semplice *petitio principii* e come un postulato la cui realizzazione nella prassi potrebbe essere contrastata da forze quali quelle derivanti dalla standardizzazione dei diplomi, dei titoli e della durata degli studi o da ciò che alcuni ritengono essere una burocrazia europea centralizzata. Tuttavia noi riteniamo che la spinta alla diversità non sia una semplice *petitio principii*. Essa è radicata in almeno due tendenze che sono più forti di qualsiasi potenziale fattore di uniformizzazione.

In primo luogo la diversificazione dell'istruzione superiore, dei criteri di ammissione, dei contenuti formativi, dei titoli rilasciati, della sua articolazione è una tendenza in atto già dagli Anni Sessanta nella maggior parte dei paesi europei, vuoi spontaneamente, vuoi come risultato di una scelta politica deliberata.

Inoltre, in molti paesi centralistici per tradizione si è assistito ad una tendenza alla decentralizzazione e ad una maggiore autonomia istituzionale, per quanto imperfetta e parziale. Anche a livello europeo tali sviluppi sono inevitabili e rappresentano fattori potenti di diversificazione.

L'attuale moltiplicazione dei contatti transnazionali mediante lo scambio di studenti e docenti, ed i programmi congiunti di studio e ricerca causano necessariamente una reciproca imitazione da parte dei sistemi che adottano innovazioni ad essi precedentemente sconosciute le quali, a loro volta, portano alla creazione di una gamma più ampia di opzioni [1] all'interno di ogni sistema. Naturalmente questi sviluppi avvengono anche a livello europeo, il che comporta la presenza non di uno, ma di molteplici modelli da imitare: un fatto, questo, che serve a scongiurare il pe-

[1] In materia di opzioni allargate cfr. Ulrich Teichler, *Convergence or Growing Variety: the changing organization of studies*, Consiglio d'Europa, Strasburgo 1988.

ricolo di un'unica influenza dominante generatrice di uniformità. Così, anche se esistesse — e secondo noi non esiste — la volontà politica di uniformare l'istruzione superiore dei diversi paesi, essa sarebbe destinata al fallimento a causa di forze profonde, sia storiche che sociologiche, intrinseche allo sviluppo dell'istruzione superiore che riuscirebbero a controbilanciarla.

TRE CATEGORIE DI «CAMBIAMENTI»

I cambiamenti che l'istruzione superiore europea dovrà affrontare negli anni a venire in vista dell'unificazione del mercato interno del 1993 possono essere considerati da diverse angolazioni. A questo riguardo può risultare utile una triplice differenziazione [2]:

– cambiamenti che saranno più o meno obbligatori e/o inevitabili;

– cambiamenti che saranno agevolati e/o incoraggiati;

– cambiamenti per i quali il 1992 rappresenterà una opportunità eccezionale.

Ci sarà un numero relativamente piccolo di *cambiamenti obbligatori*, cioè di mutamenti e di riforme virtualmente imposte come risultato delle direttive adottate dalla Comunità Europea. Questa, va ricordato, non ha *stricto sensu* alcuna competenza o potere nelle questioni relative all'istruzione sia generale che superiore. Tuttavia esiste già un certo numero di decisioni vincolanti ed altre saranno indiscutibilmente adottate in futuro. Esse riguardano innanzi tutto l'equiparazione del trattamento degli studenti cittadini di un dato paese e di quelli provenienti dagli altri Stati membri della Comunità. Ciò concerne in primo luogo i meccanismi di accesso e le tasse accademiche, due aspetti importanti nel funzionamento dei sistemi e delle istituzioni di istruzione superiore, anche se, per un po' di tempo, gli effetti delle direttive in questo campo saranno quantitativamente limitati.

In futuro ci si potrà attendere che l'equiparazione nel trattamento venga estesa al corpo docente di *tutti* gli Stati membri. In alcuni di essi ciò è già avvenuto; in altri, in cui i docenti universitari e gli insegnanti in genere fanno parte dell'amministrazione statale, la cittadinanza del paese è requisito indispensabile per poter concorrere ad una cattedra. Questo criterio prima o poi cambierà, allargando così il lotto dei potenziali candidati e trasformando in modo significativo l'intero processo di avviamento alla carriera accademica. Anche in questo caso, però, la portata quantitativa del cambiamento rimarrà molto probabilmente limitata per un certo numero di anni.

Altri cambiamenti che possiamo considerare praticamente inevitabili — probabilmente con effetti più immediati ed estesi — saranno conseguenza diretta o indiretta del reciproco riconoscimento di diplomi e titoli relativi ad un certo numero — in costante aumento — di professioni (cfr. le direttive adottate il 21/12/1988 [3] ed il Sistema di trasferimento dei titoli di studio della Comunità Europea). Le direttive o gli schemi in materia porteranno quasi certamente a dei cambiamenti nei *curricula* e nella durata degli studi.

Da un punto di vista puramente formale e legale anche questi cambiamenti non saranno obbligatori. La Comunità Europea non vuole — e non può — costringere le università o le autorità delle singole nazioni ad abbreviare o allungare i propri corsi o a cambiarne la struttura. Nella misura in cui tali cambiamenti sono considerati inevitabili e quindi virtualmente obbligatori, essi non corrispondono più ad un modello imposto, ma costituiscono una risposta diversificata (a seconda dei paesi e delle istituzioni) ad un mutamento dello scenario operativo. È importante notare, tuttavia, che queste direttive non si basano su un sistema elaborato di equivalenze dei contenuti o delle strutture (eccezion fatta, forse, per la durata degli studi), bensì sulla reciproca fiducia: il paese X riconosce un titolo ottenuto nel paese Y perché è quest'ultimo a dargli credito.

I cambiamenti che saranno agevolati e/o incoraggiati saranno invece molto più numerosi di quelli considerati obbligatori o inevitabili. Molti di essi sono o saranno legati ai principali programmi comunitari a favore dei progetti congiunti di ricerca (ESPRIT, RACE, etc.), della mobilità dei ricercatori (SCIENCE), della mobilità di docenti e studenti (ERASMUS), della cooperazione tra università ed industria (COMETT), come pure sono connessi ai fondi strutturali e al nuovo programma LINGUA. Ovviamente le risorse comunitarie e l'aiuto fornito da questi programmi sono e saranno un potente incentivo per spingere le università verso nuove attività. Tuttavia, la portata di queste nuove risorse è meno importante del loro significato e del loro impatto politico. Partecipare ad uno dei progetti ESPRIT o ai programmi del COMETT o di ERASMUS non significa solo avere a disposizione qualche migliaio di ECU in più, ma anche — e soprattutto — aver guadagnato in riconoscimento e credibilità. Questo vale sicuramente più per certi paesi ed istituzioni che per altri, ma la tendenza di fondo è comune. L'aspetto più importante in questo contesto riguarda le condizioni ed i criteri connessi a questo riconoscimento. Per partecipare ai vari programmi comunitari è necessario adottare certe procedure, promuovere certe attività particolari, sia scientifiche che organizzative, curricolari o pedagogiche. È proprio qui che le misure dei singoli Stati in vista del '92 e l'Europa unificata dopo tale data hanno l'impatto maggiore, sia potenziale che reale, sull'istruzione superiore.

Ad esempio, la partecipazione al progetto ESPRIT comporta la rispondenza a rigidi requisiti qualitativi. Una università che non vi risponda è praticamente costretta a migliorare i propri *standard*, il livello del proprio personale, le proprie attrezzature e biblioteche nonché le proprie relazioni e comunicazioni con il mondo esterno. Il miglioramento della qualità di certi sistemi ed istituzioni di istruzione superiore (presumibilmente quelli più carenti) può perciò rappresentare uno degli effetti più importanti dell'integrazione europea. La terza categoria — *i cambiamenti per i quali il 1992 rappresenterà un'opportunità eccezionale* — è strettamente collegata al punto precedente. Pensiamo in particolare a quelle riforme connesse in modo molto indiretto al 1992, ma la cui adozione viene richiesta usando il '92 come argomento politico risolutivo per vincere la resistenza al cambiamento. «Se non ci sarà una riforma della nostra istituzione o sistema, saremo irrimediabilmente tagliati fuori» è il ritornello di questa argomentazione. Ciò potrebbe valere per qualsiasi riforma, non necessariamente riguardante le implicazioni del Mercato Unico o dell'Atto di Unificazione Europea, bensì attinente ai meccanismi di accesso, alla struttura dei corsi, ai finanziamenti delle relazioni tra istruzione superiore universitaria e non-universitaria o alla creazione o al potenziamento di quest'ultima dove essa non esista, etc. Più in generale si può dire che il 1992 è usato per convincere gli oppositori delle riforme o adoperato come catalizzatore della modernizzazione generale dell'istruzione superiore. Ancora una volta ciò vale per certi paesi e sistemi più che per altri, specialmente per quelli più resistenti al cambiamento, nei quali i movi-

[2] Nella sua recente relazione ad un *meeting* IMHE/OCSE, Roger van Geen ha introdotto una tipologia più elaborata di «cambiamenti indotti dal 1992».

[3] Direttive del Consiglio su un sistema generale per il riconoscimento dei diplomi di istruzione superiore conseguiti al termine di un corso di formazione e tirocinio professionale avente durata minima triennale.

menti riformisti degli Anni Sessanta e Settanta non hanno finora avuto alcun riscontro pratico. Questo discorso vale anche per certi particolari settori dell'istruzione superiore che non hanno avuto uno sviluppo significativo sebbene il sistema a cui appartengono sia stato sottoposto nel complesso a dei cambiamenti radicali relativi, ad esempio, alla nomina dei docenti, alla natura dell'autonomia universitaria o al grado di decentralizzazione.

La distinzione tra queste tre categorie di cambiamento potrebbe essere puramente concettuale sebbene noi riteniamo che essa possa essere utile a fini analitici.

In pratica, naturalmente, esiste una continuità: dal '92, come fattore di cambiamento imposto o agevolato ed incoraggiato, e fino al '92, come argomento a sostegno e catalizzatore del cambiamento. Solo i fatti mostreranno quale parte di questo *continuum* avrà gli effetti più profondi e duraturi, ma essi rappresentano potenti fattori di cambiamento e dovranno essere presi in considerazione valutando il futuro dell'istruzione superiore in generale e la sua riforma o adattamento all'Europa del dopo '92 in particolare.

REQUISITI GENERALI DELLA TRASFORMAZIONE

Quali sono, concretamente, i principali cambiamenti e le riforme che l'istruzione superiore dovrà affrontare in Europa dopo il 1992?

Inevitabilmente, almeno in certa misura, qualsiasi risposta a questa domanda sarà arbitraria e l'elenco delle trasformazioni necessarie o auspicabili sarà molto lungo. Ciò a causa delle considerazioni fatte in precedenza: il 1992 è anche — e in alcuni casi soprattutto — una opportunità di propiziare cambiamenti che dovrebbero avvenire comunque, sia con, sia senza il 1992, in quanto parte di un processo globale di modernizzazione.

Desideriamo tuttavia evidenziare dieci aree che, a nostro avviso, sono particolarmente rilevanti sia per il processo generale di cambiamento dell'istruzione che per l'avvicinarsi del 1992.

1) cambiamento nei contenuti (*curricula*) dell'istruzione superiore;

2) sviluppo di un sistema globale e diversificato di istruzione post-secondaria;

3) sviluppo dell'autonomia, della responsabilità e della recettività delle istituzioni;

4) sviluppo della competitività delle istituzioni di istruzione superiore;

5) garanzia dell'uguaglianza di opportunità nel settore dell'istruzione superiore;

6) sviluppo del ruolo svolto dall'istruzione superiore nella formazione continua;

7) sviluppo della cooperazione tra industria ed istruzione superiore;

8) sviluppo dell'utilizzo delle moderne tecnologie di comunicazione ed informatizzazione nell'istruzione superiore;

9) rafforzamento e potenziamento del contributo dell'istruzione superiore alla coesione economica e sociale dell'Europa ed al suo sviluppo regionale;

10) sviluppo dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue straniere nell'istruzione superiore.

I primi tre di questi dieci punti sono analizzati in altri articoli apparsi su questo numero dell'*European Journal of Education*. Pertanto in questa sede ci limiteremo a trattarli in modo molto conciso.

Il cambiamento nei curricula è ovviamente tra i requisiti più importanti sia nell'ottica del dopo '92 che in generale nell'ambito dello sviluppo tecnologico, sociale e culturale della società moderna. Esso riguarda tutte le discipline così come — e forse soprattutto — l'«istruzione generale», quella cioè che più o meno gli studenti dovrebbero acquisire in ogni caso come componente fondamentale di qualsiasi esperienza universitaria (cfr. articoli di Sperna Weiland, Carinci, Gonzalo & Pérez, Karle e Kennedy).

Lo sviluppo di un sistema globale e diversificato di istruzione post-secondaria è un altro punto chiave da realizzare.

In quasi tutti i paesi le università sono solo una componente o un settore dell'intero sistema, sia che questo sistema sia chiamato istruzione superiore, istruzione post-secondaria o istruzione terziaria a seconda delle terminologie e degli usi di ogni nazione. Il concetto risultante è chiaro: i ruoli multipli che il sistema è chiamato a svolgere richiedono una molteplicità di tipi di istituzioni, il che, chiaramente, pone dei problemi nelle relazioni tra istruzione secondaria e superiore e tra i settori stessi dell'istruzione superiore, sia a livello nazionale che europeo. Questi problemi riguardano il coordinamento tra le varie branche e/o la divisione più idonea dei compiti tra di esse. Ciò pone altresì il problema dei compiti specifici delle università in seno al sistema allargato (cfr. articolo di Guy Neave).

Lo sviluppo dell'autonomia, della responsabilità e dell'attenzione al mondo esterno è chiaramente il nucleo di qualsiasi evoluzione presente e futura dell'istruzione superiore europea. L'elemento essenziale a questo riguardo è il collegamento di queste tre componenti (cfr. articolo di Roger Dillemans).

Lo sviluppo della competitività delle istituzioni di istruzione superiore è legato strettamente al punto precedente. Inoltre esso è una conseguenza ed una implicazione quasi automatica del contesto generale dell'istruzione superiore in Europa dopo il 1992. Tale contesto — il Mercato Unico — comporta per definizione una situazione di maggiore concorrenza anche per le istituzioni di istruzione superiore, pur se in molti paesi la volontà e la capacità di concorrenza non rientrano nella loro vera natura. Risulterà quindi essenziale la creazione di condizioni che consentano lo sviluppo di tale capacità rispettando al tempo stesso le regole riconosciute ed i valori della vita accademica.

La garanzia dell'uguaglianza di opportunità nell'istruzione superiore è naturalmente un antico obiettivo perseguito almeno dagli Anni Sessanta. La realizzazione di tale obiettivo è stata probabilmente meno intensa nel corso degli ultimi 10-12 anni durante i quali si è data priorità a problemi quali gli sbocchi occupazionali dei laureati, l'elemento finanziario, l'adattamento alle necessità dell'economia e del mercato del lavoro e l'aspetto qualitativo dell'istruzione. Ciò nonostante, lo sviluppo dell'uguaglianza di opportunità tra gruppi etnici e sociali, tra nazionalità e regioni, tra persone con formazione diversa, tra giovani e adulti e tra i due sessi rimane pur sempre un obiettivo prioritario. Realizzare questo ampio concetto di uguaglianza di opportunità non è certo cosa agevole, specie perché essa va perseguita unitamente ad altri obiettivi non meno importanti, tra i quali la ricerca dell'eccellenza qualitativa. Per questo aspetto, come per molti altri, pre-requisito di qualsiasi soluzione soddisfacente sarà la diversificazione dell'istruzione superiore.

Non è necessario sottolineare in questa sede l'importanza della *formazione continua* per il futuro dell'Europa in generale e per la realizzazione degli obiettivi dell'Atto di Unificazione Europea in particolare. Essa è riconosciuta in linea di principio dalla maggior parte delle istituzioni di istruzione superiore, ma lo è molto di meno nella prassi, in cui la formazione continua rappresenta per molte università solo un'ulteriore fonte di introiti. In questo contesto va sottolineata la progressiva scomparsa di una netta linea divisoria tra formazione iniziale e formazione continua: anche senza il 1992 l'Europa e le università non potrebbero fare a meno di essere coinvolte sempre di più nella formazione continua, in parte perché questa sta sempre più diventando parte integrante di un processo formativo globale in cui non è concepibile una istruzione iniziale senza una formazione ricorrente ed in parte perché l'istruzione iniziale di una persona può spesso rappresentare la formazione continua di un'altra e viceversa. Questo quadro è tanto più vero in vista

del '92. In molti casi i princìpi annunciati in precedenza sono più dei postulati che delle politiche reali, il che pone dei difficili problemi a causa dal basso *status* che per tradizione la formazione continua ha in seno alle università. Un maggior coinvolgimento non solo delle università, ma anche delle istituzioni di istruzione superiore in genere, nella formazione continua comporta un qualcosa di più di una semplice attività aggiuntiva o di una ulteriore fonte di introiti. Essa va a toccare l'intera area della elaborazione dei *curricula* e della struttura degli studi e le relazioni tra istruzione generale e specialistica e coinvolge anche i metodi didattici ed i canali di trasferimento del sapere.

La necessità di una stretta *collaborazione tra istruzione superiore e industria* è vastamente riconosciuta come l'esigenza di un maggiore coinvolgimento delle università nella formazione ricorrente. Ancora una volta non c'è bisogno di illustrare in dettaglio in questa sede tale necessità. I principali programmi comunitari — da ESPRIT a COMETT — e la crescita quasi esponenziale dei progetti congiunti università-industria nell'area della ricerca e della formazione avanzata rivelano chiaramente che tale tendenza è diventata irreversibile.

Rimangono naturalmente molti problemi: le differenze e talvolta persino i conflitti negli obiettivi e nei valori di fondo dei due settori, la mancanza di flessibilità delle strutture universitarie (e la loro scarsa capacità di cooperare) ed i regolamenti spesso paralizzanti a cui devono sottostare (riguardanti ad esempio l'inquadramento e l'avanzamento di carriera di docenti e ricercatori), la comprensione spesso inadeguata della natura del lavoro svolto nelle università da parte dell'industria ed in particolare delle piccole e medie imprese, etc. Negli anni scorsi sono stati sviluppati — spesso con buon successo — diversi meccanismi per superare questi problemi: parchi scientifici, uffici di collegamento con l'industria all'interno delle università, vari tipi di enti intermedi, società di formazione e via dicendo. Due punti importanti, però, vanno ancora affrontati e la loro soluzione sarà determinante nell'approccio al '93.

In primis è strettamente necessario un maggiore coinvolgimento delle piccole e medie imprese nella collaborazione tra università ed industria. Molti dei meccanismi di cooperazione citati in precedenza — in particolare il Programma COMETT — forniscono già dei mezzi molto efficaci verso questo obiettivo, ma è necessario moltiplicare gli sforzi creando soluzioni nuove ed inedite. Il contesto regionale sembra molto importante in quanto esso può essere l'unico modo di coinvolgere piccole e medie imprese ed università di provincia piccole e poco note.

In secondo luogo, la natura stessa del legame tra università ed industria privilegia alcuni settori (quali l'ingegneria, la gestione aziendale e la scienza pura) fino ad escludere tutti gli altri. In combinazione con un'altra tendenza, ossia il declino a volte drammatico degli sbocchi occupazionali di certe discipline tradizionali quali lettere e scienze sociali, ciò può portare — come difatti ha portato — ad un pericoloso squilibrio in seno alle università. L'OCSE parla di un «settore vulnerabile» [4] che sta emergendo, cioè di un'area di ricerca ed insegnamento che non solo manca di risorse adeguate, ma che tende anche ad essere abbandonata dai docenti e dagli studenti più brillanti. Una delle grandi sfide che le università europee devono affrontare è proprio invertire questa tendenza senza ridurre i propri sforzi ed il proprio ruolo quali propulsori di progresso economico e tecnologico.

Le università e l'industria devono ricercare attivamente quelle misure con le quali la loro cooperazione andrà a beneficio anche dei «settori vulnerabili». Inoltre il concetto di cooperazione tra università ed industria deve essere ampliato fino a comprendere gli stretti legami tra istruzione superiore ed imprese, siano esse piccole o grandi, pubbliche o private, attive nel settore della produzione o dei servizi [5].

L'utilizzo delle *moderne tecnologie di comunicazione ed informatizzazione* nell'istruzione superiore europea è ancora molto ridotto. In un certo senso le scuole elementari e secondarie di molti paesi hanno avuto in questo settore uno sviluppo molto più rapido e valido. Nell'istruzione superiore non è stato varato nessun progetto nazionale sulla falsariga di quelli adottati negli Anni Ottanta ai livelli educativi inferiori, come l'*Informatique pour tous*, formulato in Francia, il MEP (Microelectronic Education Programme) in Inghilterra e Galles e lo *Stimulation Plan* in Olanda. I microcomputer, i database e le reti informatiche si sono chiaramente diffusi con rapidità nelle università e nelle altre istituzioni, ma sono usati per lo più nella ricerca e per l'amministrazione e solo di rado come supporti didattici e formativi. In particolare essi non hanno influenzato sufficientemente i metodi didattici nel settore delle lettere e delle scienze sociali.

Tuttavia anche in questi settori essi hanno un elevato potenziale ed un loro impiego è sempre più pressante particolarmente alla luce dell'influsso dei nuovi iscritti alle istituzioni di istruzione superiore: adulti, studenti lavoratori o provenienti da regioni o gruppi sociali sfavoriti, etc. Si può facilmente sostenere che un uso più esteso e mirato — sia nella ricerca che nell'insegnamento — delle tecnologie informatiche costituisca un'altra sfida generale all'istruzione superiore che può e deve stimolare l'Europa in vista del 1992. Un utilizzo particolare delle nuove tecnologie informatiche si ha nel settore della formazione a distanza. La Open University inglese ed altre università a distanza di tutta Europa si sono consorziate di recente, additando così la via da seguire insieme ad altri progetti come EUROPACE, SATURN e via dicendo. Oltre ad un loro ulteriore sviluppo, particolarmente nei paesi in cui essi non esistono o sono deboli, rimane da attuare una migliore integrazione delle nuove istituzioni e dei nuovi schemi nel sistema globale dell'istruzione superiore. È anche necessario il maggiore coinvolgimento di un numero crescente di università tradizionali nella formazione a distanza. Questa è uno strumento utile e spesso indispensabile per la formazione continua e per la cooperazione tra università ed industria. Se, come auspicato in precedenza, le università devono essere sempre più impegnate in entrambi questi settori, esse non possono rinunciare alla formazione a distanza e devono perciò padroneggiare i problemi tecnici, organizzativi e pedagogici che essa comporta. Il *contributo dell'istruzione superiore alla coesione economica e sociale dell'Europa ed al suo sviluppo regionale* è non solo uno degli obiettivi chiave dell'unificazione europea, ma è anche, per molte istituzioni, un pre-requisito per un ulteriore sviluppo. Questo vale soprattutto per le università meno note e di provincia a cui si è già accennato parlando della cooperazione tra università e piccola e media impresa. Il carattere regionale di queste istituzioni ha avuto in passato una connotazione dispregiativa che implicava l'assenza o la scarsità di rapporti (e riconoscimenti) a livello internazionale. Ora non è più così né in teoria né in pratica sin da quando sono stati varati e realizzati i programmi COMETT ed ERASMUS.

I rapporti transnazionali delle istituzioni provinciali di istruzione superiore stanno diventando la regola; la passata, latente incompatibilità tra la loro dimensione regionale ed europea è stata sostituita dalla complementarietà di queste due caratteristiche. Ancora una volta l'Europa dopo il 1992 o dopo l'Atto di Unificazio-

---

[4] OCSE, *Policies for Higher Education in the 1980s*, OCSE, Paris 1983.

[5] L'OCSE sta attualmente realizzando un nuovo studio su questo argomento.

ne non può né vuole costringere le università ad essere più attente ed attive verso le questioni dello sviluppo regionale, ma tali fattori rappresentano una opportunità unica ed al tempo stesso forniscono un mezzo ottimo per facilitare il conseguimento di alcuni degli obiettivi più generali di qualsiasi istituzione universitaria — ed anche non-universitaria ma di istruzione superiore — accrescendo il loro *status* ed il loro prestigio internazionale (e, di conseguenza, anche nazionale).

Si dice spesso che *il problema delle lingue straniere* è uno dei massimi ostacoli allo sviluppo della cooperazione europea. Ciò vale sia per l'istruzione superiore che per altri settori e questa consapevolezza è alla base del nuovo programma comunitario LINGUA, una parte importante del quale riguarda lo sviluppo dell'insegnamento delle lingue straniere nell'istruzione superiore. A questo riguardo vanno sottolineati tre punti:

1) una migliore conoscenza delle lingue (e delle culture) straniere non riguarda solo il 10% o meno di studenti che trascorrono parte dei propri studi all'estero, ma anche — se non di più — quel 90% che non ha la possibilità di migliorare la propria conoscenza di una lingua straniera in modo quasi automatico, con un soggiorno prolungato in un altro paese.

2) L'apprendimento delle lingue straniere è essenziale non solo per alcune facoltà, come ad esempio Economia e Commercio, ma per tutte quante le opzioni e per l'istruzione superiore in generale. Quasi ovunque si è ben lontani dal raggiungere questo obiettivo ed è perciò necessario uno sforzo considerevole. Si può certamente sostenere che la scuola secondaria e persino quella elementare debbano fornire le basi necessarie. Tuttavia, per essere efficace, l'insegnamento delle lingue straniere deve essere un processo continuo diffuso a tutti i livelli di istruzione. Non è poi possibile aspettare che le scuole secondarie forniscano alle matricole le basi linguistiche necessarie dato che tra meno di tre anni si varcherà la soglia del 1992. Lo «sforzo considerevole» che viene richiesto ha dunque implicazioni profonde, perché va ad influenzare lo sviluppo dei *curricula* di quasi tutte le discipline, i criteri di valutazione, gli *standard* da conseguire per ottenere il diploma, l'utilizzo delle nuove tecnologie, etc.

3) Rimane da risolvere il problema di quali lingue debbano essere considerate prioritarie. Per ovvi motivi il programma LINGUA riguarda quelle comunitarie e lo «sforzo considerevole» di cui si parlava in precedenza concerne proprio loro. Ma per la competitività dell'Europa — anche da un punto di vista strettamente culturale e scientifico — è essenziale sviluppare la conoscenza di altre lingue straniere, ed in particolare, ma non solo, di quelle più parlate nel mondo, come il russo, il cinese, il giapponese e l'arabo. In questo contesto l'istruzione superiore può svolgere un ruolo strategicamente determinante.

LA MARGINALITÀ STRATEGICA DELLE RISORSE EUROPEE

Le risorse finanziarie di cui può usufruire l'istruzione superiore europea attraverso i principali programmi comunitari sono considerevoli: COMETT ed ERASMUS dispongono di circa 50 milioni di ECU per anno. LINGUA si aggira intorno alle stesse cifre e somme ben superiori vengono dai programmi quadro di R & S (ESPRIT, RACE, etc.), i cui fondi superano il miliardo di ECU l'anno. Infine i tre fondi strutturali volti a sviluppare la coesione sociale ed economica della Comunità ed indirizzati particolarmente alle regioni più svantaggiate, hanno a disposizione per il quinquennio 1987-92 circa 15 miliardi di ECU. Eccezion fatta per COMETT ed ERASMUS, tali programmi sono utilizzati anche da settori diversi dall'istruzione superiore: l'industria, ed in particolare la piccola e media impresa, la formazione professionale, i centri di ricerca non impegnati nell'istruzione superiore, le autorità locali e regionali, varie associazioni pubbliche e private, etc. Nella nuova Comunità, quindi, i fondi destinati all'istruzione superiore sono ingenti, ancorché difficili da valutare.

Tutti coloro che hanno un minimo di familiarità con i bilanci ed i programmi delle organizzazioni internazionali, ivi incluse quelle appartenenti alle Nazioni Unite e con la possibile eccezione della Banca Mondiale, non possono non essere profondamente colpiti dall'ammontare di tali cifre. Sicuramente mai prima d'ora nella storia, in nessuna parte del globo, le istituzioni di istruzione superiore di solo dodici paesi hanno usufruito di somme così ingenti provenienti da un'unica fonte pubblica non-nazionale. Tuttavia tali somme vanno considerate marginali.

Marginali se confrontate con i budget di R & S delle grandi società, come l'IBM, che a tale scopo dedica 5-6 miliardi di dollari l'anno, una cifra equivalente allo stanziamento quinquennale per il programma quadro comunitario di R & S.

Marginali se confrontate con i bilanci di molte grandi istituzioni di istruzione superiore in Europa e, *a fortiori*, negli Stati Uniti. In breve i fondi comunitari non sono, né saranno mai, una manna che l'istruzione superiore europea avrà a disposizione per risolvere tutti i propri problemi finanziari e non. Essi copriranno una parte molto piccola dei bisogni delle istituzioni. A questo riguardo ci sono stati equivoci e attese eccessive, che probabilmente continueranno, tra le università europee, i docenti e gli studenti. Ciò può avere delle conseguenze molto negative sull'impegno degli accademici a favore dell'integrazione europea e sui loro sforzi a sostegno del rinnovamento.

Per fortuna c'è una consapevolezza sempre maggiore del significato e del valore reale delle nuove risorse europee, che va sicuramente rafforzata. Nonostante le limitate risorse assegnate a singoli istituti e progetti, i fondi comunitari assicurano essenzialmente tre vantaggi determinanti all'istruzione superiore ed agli altri beneficiari.

1) Come già detto, essi garantiscono credito e riconoscimento. Ciò vale anche per le grandi aziende, i cui bilanci superano di molte volte l'aiuto richiesto o concesso e che potrebbero intraprendere l'attività proposta da sole senza alcuna difficoltà.

2) Questi fondi possono essere dei semi molto fruttuosi ed avere un effetto potente nella mobilitazione e moltiplicazione di risorse ed iniziative. Dato che la Comunità fornisce un proprio contributo, anche altri (autorità locali, camere di commercio, aziende ed istituzioni di istruzione superiore) aderiranno al finanziamento del progetto — a volte solo perché sussiste quel presupposto.

3) Essi sono, almeno in parte, del denaro «libero», che è spesso essenziale data la rigidità di molti bilanci universitari. Anche somme irrisorie pari a poche migliaia di ECU possono servire a coprire spese quali i viaggi all'estero del personale universitario o il costo di un *meeting* che non sarebbe possibile a causa delle ristrettezze del bilancio, ma che è invece necessario per la realizzazione ed il successo di un progetto.

Ci sono naturalmente delle eccezioni ed esistono anche progetti che dipendono interamente o in gran parte dai fondi comunitari. Ciò si verifica soprattutto nel caso delle istituzioni minori delle regioni più svantaggiate dei paesi dell'Europa meridionale ma, soprattutto, deve essere chiaro per tutti che il contributo finanziario più importante per modernizzare ed adeguare l'istruzione superiore all'Europa del post-'92 dovrà provenire da fonti diverse da quelle comunitarie. Ciò vale anche per l'aumento della mobilità studentesca, ivi inclusa la realizzazione dell'obiettivo del 10% proposto in precedenza.

CAMBIAMENTO E NON-CAMBIAMENTO

Certi sviluppi e riforme dell'istruzione superiore si verificherebbero in ogni caso, con o senza il 1992. Sarà sempre difficile identificare chiaramente quali tra i cambiamenti in atto siano dovuti in tutto o in parte all'effetto catalizzatore dell'unificazione del mercato interno e quali invece siano il risultato di una tendenza più generale e quasi mondiale di «convergenza nelle strutture e nelle politiche dei sistemi di istruzione superiore» [6]. In effetti molti degli obiettivi e dei requisiti discussi in questo contributo erano già noti e perseguiti da molte istituzioni prima dell'adozione dell'Atto di Unificazione: la cooperazione con l'industria, la formazione continua, le attività regionali, etc.

Questa constatazione non vuole sminuire in nessun modo l'importanza del mercato interno per l'istruzione superiore; essa vuole semplicemente dire che i suoi obiettivi sono compatibili, ed anzi rafforzano, una tendenza generale già esistente. A volte tali rinforzi possono essere addirittura indispensabili per raggiungere il risultato voluto su scala adeguata.

Lo stesso vale per lo sviluppo di una dimensione europea dell'istruzione superiore. Sotto questo aspetto si può sostenere che «le università sono, per la natura del loro impegno a favore dell'avanzamento del sapere universale, delle istituzioni essenzialmente internazionali» [7] e che l'europeizzazione non è che una forma particolare di internazionalizzazione. Perciò, ancora una volta, il mercato interno integra o rafforza non solo una tendenza più ampia del progresso nei secoli, ma anche un attributo essenziale radicato storicamente nella natura dell'istruzione superiore. La realtà, però, è leggermente diversa. Dall'inizio del XIX secolo le università sono state radicate negli Stati Nazionali ed hanno adottato i loro obiettivi e le loro politiche. In termini pratici ciò ha posto dei limiti severi all'internazionalizzazione dell'istruzione superiore. Ci sono buone possibilità che, grazie all'unificazione europea, queste barriere saranno in gran parte abbattute e che l'internazionalizzazione — soprattutto nella forma dell'europeizzazione — dell'istruzione superiore, ma non solo di essa, si diffonderà rapidamente in modo da non comprendere solo le Oxford, Heidelberg e Sorbonne di questo mondo, ma l'intero spettro dell'istruzione superiore.

Tuttavia si sa che le istituzioni di istruzione superiore in generale e le università in particolare offrono resistenza al cambiamento. L'ipotesi che non si verifichi alcun mutamento va dunque quanto meno vagliata ed i suoi costi vanno valutati. Noi crediamo che questa ipotesi sia alquanto improbabile a causa dell'effetto combinato della tendenza generale verso la convergenza e del potenziale catalizzatore del mercato interno, ma esistono due possibilità:

– i cambiamenti possono essere superficiali o molto parziali (limitati ad esempio all'aumento della mobilità studentesca e ai vari progetti università-industria senza che avvengano altre trasformazioni più radicali);

– i cambiamenti e le modificazioni avverranno molto più tardi, forse 10-12 anni dopo il 1992.

Quali saranno allora i costi di questi cambiamenti minimi, parziali o differiti? Non c'è una risposta facile a questa domanda. I costi della non-Europa in genere hanno formato l'oggetto di un ampio studio diretto da Paolo Cecchini per conto della Commissione della CEE tra il 1986 ed il 1988.

I risultati di questo studio [8] quantificano in 200 miliardi di ECU il beneficio potenziale del mercato unificato. Questo, pertanto, con alcune semplificazioni, può essere considerato il costo della mancata realizzazione di questo obiettivo.

Purtroppo è impossibile fare un simile bilancio per l'istruzione superiore, perché l'equazione comporta troppi aspetti qualitativi e molti altri che rimangono speculativi. Certo non si tratta solo di perdere i fondi comunitari che sono potenzialmente disponibili e che, come abbiamo visto, sono strategici, anche se quantitativamente ridotti. Altre perdite, reali questa volta, possono essere definite in modo generale e quasi banale:

– l'istruzione superiore perderà l'opportunità di attuare più rapidamente molte delle riforme che spesso sono realizzate con troppo ritardo anche senza la prospettiva del 1992;

– l'istruzione superiore incontrerà maggiori difficoltà nel migliorare la sua qualità ed importanza nei confronti degli studenti, del mercato del lavoro, del progresso tecnologico e della società nel suo complesso;

– l'internazionalizzazione dell'istruzione superiore sarà ritardata ed in alcuni settori quasi totalmente bloccata.

Tutti questi sono costi del non-cambiamento e ne esistono molti altri. Infatti essi riguardano un solo aspetto del problema, cioè le conseguenze che un ipotetico rifiuto di adattarsi alle condizioni, ai requisiti ed alle possibilità del mercato interno avrebbero sull'istruzione superiore.

Un altro aspetto del problema è esposto dalla domanda: «Cosa perderà l'Europa del 1993 se l'istruzione superiore non si adatterà ad essa e non vi contribuirà?». Qui la risposta potrebbe essere ancor più diretta. Partiamo dal presupposto che questo contributo sia essenziale e necessario. Tuttavia, l'Europa del Mercato Unico e dell'Atto di Unificazione diventerà una realtà (pur se con ritardi e con maggiori difficoltà) anche senza l'atteso contributo dell'istruzione superiore. Questo fatto avrebbe però due importanti conseguenze:

– l'istruzione superiore rimarrebbe indietro, forse irrimediabilmente, e sarebbe in un certo senso aggirata ed emarginata, mentre altri settori prenderebbero almeno in parte il suo posto (ad esempio i centri di ricerca e formazione in seno all'industria e nei settori pubblico e privato);

– la natura dell'integrazione europea e dell'Europa dopo il 1992 correrà il rischio di restare limitata per molto tempo alla dimensione puramente economica, tecnologica e politica. Diminuiranno considerevolmente le possibilità che l'Europa acquisisca ciò che Jacques Delors, Presidente della Commissione Europea, ha definito *«le supplément de l'âme»*.

Questo è forse l'unico vero costo del non-cambiamento dell'istruzione superiore nella prospettiva dell'Europa dopo il 1992 ed è anche il motivo più importante per cui l'istruzione superiore deve contribuirvi.

(Traduzione di Raffaella Cornacchini da «European Journal of Education», vol. 24, n. 4, 1989)

---

[6] Il concetto di «tendenza alla convergenza» è sviluppato da Clark Kerr nel suo recente saggio su *Internationalisation of learning and the nationalisation of the purposes of higher education: two laws of motion in conflict*, presentato alla Conferenza sull'Internazionalizzazione dell'Istruzione Superiore, Perthshire, Scozia, 14-15 aprile 1989.

[7] Ibid.

[8] Paolo Cecchini in collaborazione con Michel Catinat e Alexis Jacquemin, *1992 - le défi*, Flammarion, Paris 1988.

ASSEGNATI ANCHE A ITALIANI I PRIMI PREMI ERASMUS

A conclusione del primo triennio del Programma, la Commissione delle Comunità Europee ha assegnato per la prima volta i Premi ERASMUS; una giuria di personalità accademiche europee ha assegnato il riconoscimento anche a tre Programmi Interuniversitari di Cooperazione (PIC), scelti in base alla qualità organizzativa degli scambi e all'interesse accademico che hanno saputo creare; sono stati inoltre premiati dodici docenti o funzionari amministrativi e altrettanti studenti, che hanno contribuito in maniera significativa a promuovere la cooperazione universitaria nell'ambito comunitario.

Tra i docenti, il Premio è stato assegnato per l'Italia a Valerio Grementieri, professore di Organizzazione internazionale presso l'Università di Siena e responsabile dei progetti di ricerca riguardanti le Nazioni Unite, le Comunità Europee e i diritti umani. La motivazione del Premio ricorda l'entusiasmo e la capacità con cui egli incoraggia la partecipazione al Programma degli studenti e dei docenti dell'Università di Siena, che è presente oggi in 44 PIC e gestisce ogni anno la mobilità di 300 studenti ERASMUS.

Vengono ricordate inoltre le molte iniziative realizzate con successo in questa università: la creazione di un Centro universitario linguistico, le modifiche ai regolamenti per rendere possibile il pieno riconoscimento dei corsi svolti all'estero, il sostegno alla nascita di un Gruppo ERASMUS Siena (GES) costituito come centro di incontro fra gli studenti, la nascita di una Casa ERASMUS (finanziata anche dalla Regione), e così via.

Michele Scarpinato, studente di Economia nell'Università di Pavia, ha ricevuto invece il Premio riservato agli studenti; la sua partecipazione a ERASMUS lo ha portato a studiare per un anno nella Katholieke Universiteit di Lovanio, nel Belgio di lingua fiamminga. Oltre a ottenere risultati eccezionali in campo accademico, Scarpinato ha posto particolare attenzione nell'apprendimento dell'olandese, cosa che — ricorda la motivazione del Premio — gli ha permesso un'ottima integrazione *in loco*; al suo rientro, infine, le conoscenze acquisite hanno fatto fioccare numerose proposte di lavoro.

L'impegno europeista di Scarpinato non si è però esaurito con il rientro a Pavia; una volta concluso il periodo all'estero, è stato promotore dell'Associazione degli studenti ERASMUS ed è stato molto attivo nella MOSAIC, l'associazione studentesca delle università del «Gruppo di Coimbra», fino ad esserne eletto presidente.

Infine, nei PIC cui la Giuria ha assegnato il Premio ERASMUS sono presenti anche università italiane: nel PIC in Biologia coordinato dalla *Vrije Universiteit* di Brussel (fiamminga) è presente l'ateneo di Firenze; nel PIC in *Business Studies* coordinato dalla *Universidad de Deusto* di Bilbao sono presenti le università di Salerno e Catania, la LUISS di Roma e l'Istituto universitario di Bergamo; nel PIC-quadro coordinato dalla *Rijksuniversiteit* di Utrecht è infine presente l'Università di Bologna.

G.F.

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

l'università italiana dalla costituzione ad oggi

UNIVERSITAS QUADERNI 7

ERASMUS/Il fattore geografico

di Giacomo Zagardo

Non sono pochi coloro che in Europa lamentano un'incapacità di comprendere (e quindi di gestire) i meccanismi che regolano i flussi degli studenti universitari. Oggi in particolare il problema si ripropone per la mobilità degli studenti Erasmus che si spostano da alcune regioni più che da altre, contribuendo a perpetuare situazioni di disparità, ovviamente contrarie allo spirito con cui il Programma era stato concepito.

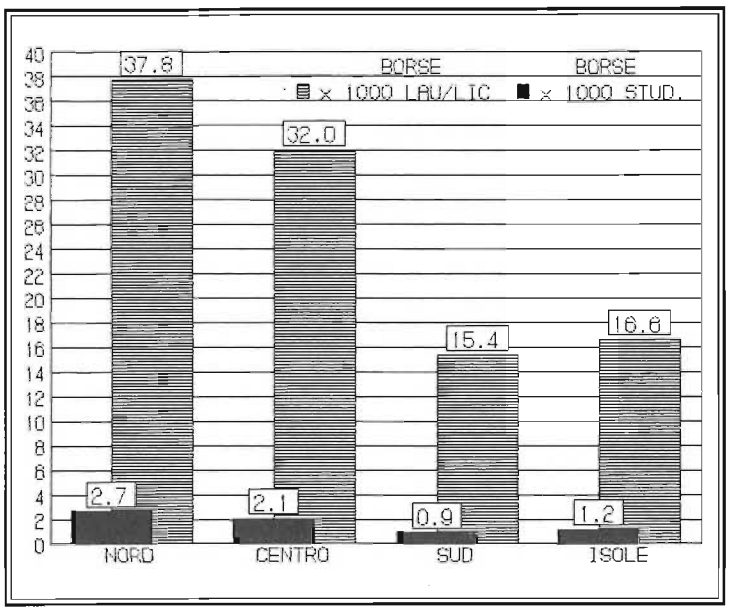
Una recente analisi dei flussi di mobilità Erasmus italiani, condotta dal CIMEA (Centro d'Informazione sulla Mobilità e le Equivalenze Accademiche) della Fondazione Rui, ha posto l'attenzione su una variabile spesso trascurata — quella geografica — utile ad una migliore interpretazione del fenomeno. Il quadro che emerge è quello di una crescente difficoltà nell'infrangere la barriera geografica mano a mano che ci si spinge nel Sud del Paese.

I dati sono eloquenti: nell'anno accademico 89/90 su 100 studenti Erasmus 55 provengono dall'Italia settentrionale, 28 da quella centrale e appena 17 da quella meridionale e insulare. Questo, nonostante la percentuale di studenti universitari delle stesse aree sia rispettivamente il 40% per il Nord, il 29% per il Centro e il 31% per il Sud e le Isole.

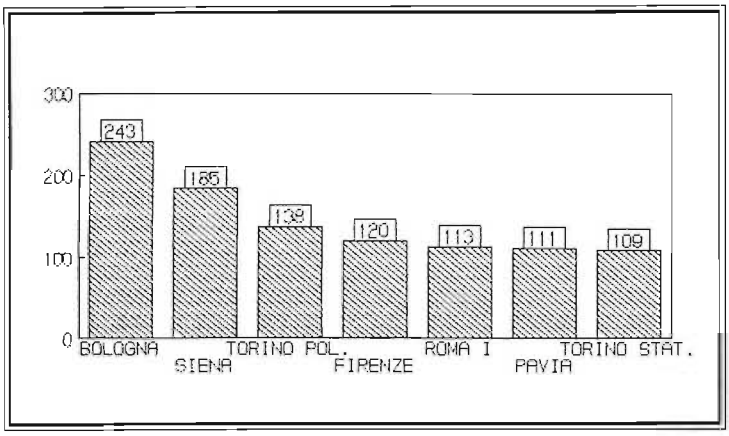
Il divario tra le aree geografiche si fa ancora più evidente se consideriamo il numero di borse Erasmus assegnate nell'anno accademico 89/90 ogni 1000 studenti di istruzione superiore: l'Italia settentrionale ne conta 2,7 e quella centrale 2,1. Le Isole superano di poco l'Italia meridionale (1,2 contro lo 0,9) nonostante che nel Meridione il numero di borse in termini assoluti sia superiore.

Un discorso analogo si ripropone per il numero di borse Erasmus assegnate ogni 1000 laureati/licenziati: l'Italia settentrionale è sempre in testa con 37,8 borse, mentre l'Italia centrale, insulare e meridionale seguono rispettivamente con 32, 16,6 e 15,4 borse ogni 1000 laureati/licenziati.

Entrando nel dettaglio delle singole università notiamo che gli atenei italiani che superano i 100 borsisti Erasmus in uscita sono soltanto 7 e tutti distribuiti nelle regioni centro-settentrionali. In testa troviamo nell'ordine Bologna, Siena e il Politecnico di Torino.



Numero di borse di studio assegnate per 1000 studenti e 1000 laureati/licenziati in Italia, secondo le aree geografiche, nell'a.a. 1989/90



Università italiane con più alto numero di Borse ERASMUS assegnate nell'a.a. 1989/90

Alla luce dei tre indicatori presenti nella ricerca del CIMEA (numero di borse assegnate, numero di borsisti Erasmus per 1000 studenti e per 1000 laureati) notiamo che l'Università di Siena e il Politecnico di Torino sono le uniche istituzioni accademiche a comparire contemporaneamente nei primi sette posti delle tre differenti classifiche. Sintomatica è l'assenza in queste graduatorie delle università italiane a sud di Roma. Unica eccezione il settimo posto dell'Istituto Navale di Napoli per quanto riguarda il rapporto base/laureati.

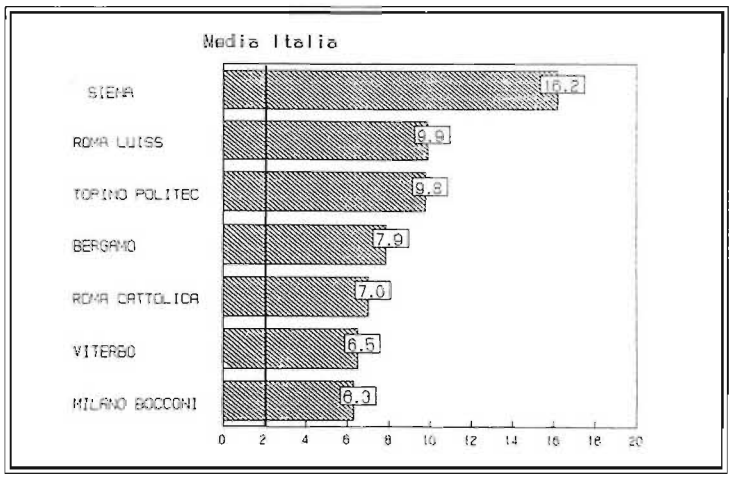
Se è vero che anche la lontananza dal centro dell'Europa può costituire un limite per la mobilità universitaria degli studenti italiani, bisognerà trovare correttivi adeguati che incoraggino a superare questo *handicap*.

Già il Consiglio delle Comunità europee ha fatto passi significativi per ridurre l'*handicap* delle distanze nelle nazioni della cosiddetta *corona periferica*. Così per l'assegnazione dei fondi ERASMUS destinati ai diversi stati membri sono stati considerati oltre al fattore «popolazione» (numero di giovani di età compresa tra i 18 e i 25 anni e numero di studenti iscritti all'istruzione superiore) anche i fattori «distanza» e «costo della vita». In quest'ottica il parametro *distanza* tiene conto dei costi di viaggio medi tra gli stati membri.

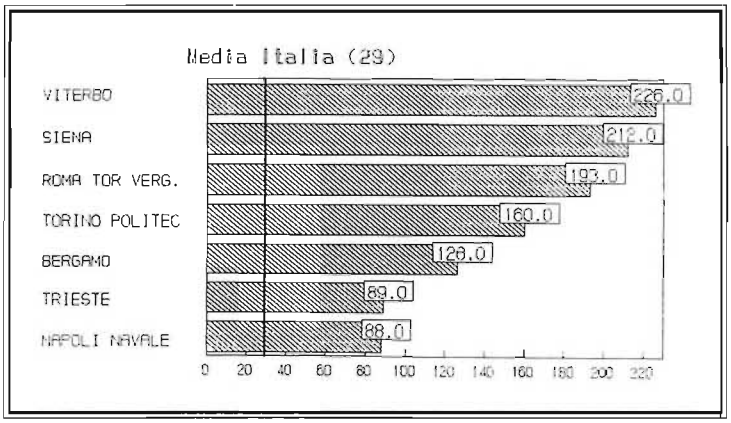
Se la Comunità, nel suo complesso, è stata sensibile al problema delle distanze geografiche, è pur vero che ogni singolo paese ha la possibilità di contribuire a ridurre le disparità al suo interno: questo anche attraverso il fondo minimo di 200 mila ECU, assegnato dalla stessa Comunità ad ogni Stato, proprio per favorire un migliore equilibrio a livello nazionale.

È ancora possibile fare molto per ottenere un più alto tasso di successo nelle domande dei PIC delle regioni che sono maggiormente emarginate e svantaggiate sotto questo profilo.

Come è noto, l'Italia ha presentato nel '90/91 ben 101 progetti in più rispetto all'anno precedente, ma a questo sforzo non ha corrisposto l'approvazione di un numero significativo di domande da parte della Comunità. Ciò è dovuto principalmente a fattori come la scelta di settori troppo affollati per i PIC, il coinvolgimento in essi di un numero insufficiente di *partner* e la mancanza di una valida protezione ministeriale a livello comunitario: scarso interesse e scarsa informazione, insomma, che uniti alle note difficoltà di accoglienza degli studenti nelle nostre strutture per il diritto allo studio — specialmente al Sud — hanno ostacolato l'approvazione dei progetti italiani e hanno tenuto lontano gli atenei europei dall'«investire» in mobilità — e in modo omogeneo — nel territorio del nostro Paese.



Università italiane con più alto numero di borsisti ERASMUS per 1000 studneti - a.a. 1989/90



Università italiane per il più alto numero di borsisti ERASMUS per 1000 laureati - a.a. 1989/90

ABSTRACT

Challenge to the change

In his article, Ladislav Cerych outlines the predictable situation of higher education in Europe after 1992. Those who can enjoy ERASMUS grants should reach the 10% of the total number of students, but what about the remaining 90%?

In 1992 there won't be any uniformity among higher education systems: there are many different models with their peculiar problems, starting from the practical ones such as the equalization in the treatment of teachers and students. And what about the enrollment, the structure of the courses or the acknoledgement of certificates? Many things are to be changed within 1992, and Cerych underlines ten important points illustrating their essential elements.

Funds constitute one more problem. At a first glance, higher education institutions in Europe seem to enjoy large sums of money, coming from a single non national source. Nevertheless, if we compare these amounts to the American budget or to the IBM fund (the sum allocated for one year corresponds to the EEC amount for five years) we understand that the EEC funds are far from solving all the problems affecting European institutions.

Anyway, time will bring a lot of changes and it will be difficult to say what is due to the unification of the market and what is not.

Moreover, the author asks to himself how much will the change (or the non-change) cost, not only from the economic point of view.

RÉSUMÉ

Défi au changement

L'article de Ladislav Cerych esquisse un tableau général de celle qu'on prévoit la situation de l'éducation supérieure en Europe après le 1992. On a beaucoup parlé de ceux qui bénéficient des bourses ERASMUS: l'objectif est qu'ils atteignent le 10% du nombre total des étudiants, mais il est aussi important de savoir ce qui sera du restant 90%.

Il faut tout de suite préciser que le '92 ne manquera pas le début d'aucune uniformité dans les systèmes d'instruction supérieure; les modèles, en effet, sont beaucoup et trop différents entre eux, chacun lié à toute une serie de problèmes, en commençant par ceux essentiellement pratiques comme l'égalisation du traitement des étudiants et des professeurs. Et que dire des mécanismes des diplômes? Les changements à realiser dans le '92 sont beaucoup et Cerych mit en évidence dix aires qu'il retient particulièrement importantes et il en illustre les éléments essentiels.

À tout cela va s'ajouter le problème du financement. À un premier examen les institutions d'éducation supérieure en Europe semblent-elles beneficier de sommes considérables, surtout parce qu'elles viennent d'une seule source qui n'est pas nationale. Mais si on compare ces chiffres aux budjets des États-Unis ou aux crédits de l'IBM (celui d'un an correspond au crédit quinquennal communautaire) on réalise que les fonds de la Communauté sont-ils bien loin de la possibilité de résoudre les innombrables problèmes des institutions européennes.

En tout cas, le temps ammenera avec soi toute une série de changements et il sera difficile de distinguer ceux qui seront dus à l'unification du marché interne de ceux qui seront intervenus indépendentement de lui même.

L'auteur, enfin, se demande quel sera le prix du changement et de même s'il n'y aura pas de changement, pas seulement du point de vue économique.

Siena. L'Europa delle università

di Pier Giovanni Palla

Casa comune europea: slogan propagandistico, aspirazione generica, nostalgia di un'epoca irripetibile?

Parlare e scrivere di «università a dimensione europea», è un artificio retorico, un'espressione gergale, ovvero è un concetto denso di significati, una meta improcrastinabile verso cui tendere?

E poi, a quale Europa ci riferiamo: non è forse addirittura meschino limitare lo sguardo ai Dodici nella prospettiva del '92, quasi non fossero i confini intraeuropei ormai superati, svuotate, dissolte le realtà economiche e politiche espresse dalle sigle CEE, EFTA, COMECON?

Un convegno sul «Sistema universitario europeo ed il 1992», accuratamente preparato da un gruppo di lavoro di diverse nazionalità e con una partecipazione selezionata di rettori, docenti, esperti di tutta l'area comunitaria, non poteva che porsi anche queste domande, più che proporre soluzioni. Collocato temporalmente prima dell'inaugurazione dell'anno accademico dell'Università di Siena (il 750°, come tale celebrato con peculiare fulgore) e di un incontro non ufficiale dei ministri dell'istruzione e della ricerca dei 12 paesi della CEE, la conferenza ha di fatto spaziato sui grandi nodi dell'educazione dei giovani ai livelli superiori: come rispettare le caratteristiche dei sistemi nazionali e regionali, diverse per tradizioni, leggi, consuetudini e l'autonomia delle singole istituzioni, armonizzandole nel contempo per rispondere alla diffusa aspirazione a un linguaggio che accomuni a forme di integrazione che non mortifichino la ricchezza della pluralità.

La Commissione CEE (in specie, la Task Force Human Resources diretta dall'inglese Hyvel Jones), il Parlamento Europeo, il nostro Ministero dell'Università e della Ricerca, hanno proposto una «griglia» di temi anche troppo impegnativi: quattro gruppi hanno discusso e offerto suggerimenti al relatore generale, il tedesco Hinrich Seidel, presidente della Conferenza Europea dei Rettori, su *«crescita e sviluppo del sistema universitario negli Anni Novanta»*, *«la dimensione europea nel sistema universitario»*, *«ricerca, sviluppo e strategie universitarie»*, *«educazione permanente e cooperazione università-industria»*. Un *panel* ha affrontato in sessione plenaria l'ardua questione dei «rapporti e cooperazione con l'Europa centrale ed orientale».

Jones, a nome della Commissione della Comunità, ha presentato il convegno con toni ottimistici: la CEE sta cercando di definire strategie efficaci per far crescere l'istruzione europea, migliorando la qualità delle politiche di settore, aumentando la qualificazione culturale dei cittadini in vista del traguardo europeo di fine '92.

Ha portato il saluto del Parlamento Europeo l'eurodeputato Roberto Barzanti, che presiede la commissione cultura: oltre all'obiettivo di rafforzare le competenze in questo campo, egli chiede ai governi di stanziare sul bilancio CEE almeno cento miliardi per i programmi di mobilità europea (Erasmus, Lingua, Tempus).

I rapporti base di Martinotti (Milano) e di Tabatoni (Parigi) hanno fornito ai gruppi di lavoro utilissime piste sui grandi orientamenti dell'istruzione superiore nel continente, così come li tracciano i dati statistici e le analisi comparate.

Nel dibattito è emersa la difficoltà di evidenziare linee di tendenza che accomunino sistemi universitari e post-secondari spesso assai diversi fra loro; inoltre è apparsa prevalente, un po' in tutti i gruppi, la preoccupazione per gli aspetti quantitativi, specialmente per quelli finanziari, rispetto alla didattica e alla formazione generale.

Il relatore generale ha tirato le fila del congresso con una lucida sintesi delle conclusioni dei gruppi. Lo stesso Seidel, il giorno dopo, ha affidato il messaggio scaturito dai lavori congressuali ai rettori, ministri, docenti, studenti convenuti nella Basilica di San Francesco per la solenne inaugurazione del 750° anno accademico dell'Università di Siena.

Una università europea dopo il '92? Tutti hanno riconosciuto l'urgenza di adeguamenti (strutture, piani di studio, valore dei titoli conseguiti), ma non a scapito delle particolarità nazionali e locali, che tuttavia devono essere armonizzate se si vogliono conseguire obiettivi comuni: salvaguardia delle individualità, allora, accanto alla convergenza tra i vari interessi, nascita di una coalizione fra le varie istituzioni (una specie di «sistema universitario federale»), accrescimento delle capacità innovative.

«Alla CEE chiediamo di evitare ripartizioni a pioggia dei fondi, di considerare l'università come un tutto unico e, ad esempio, di promuovere la nascita di un consiglio di ricerca europeo».

«E ai governi — ha proseguito Seidel — chiediamo di integrare su base nazionale quei programmi di mobilità studentesca realizzati finora dalla Comunità». (Si è parlato molto di Erasmus a Siena, forse attribuendo a questo programma un eccessivo potere di evocazione e di provocazione, che pure esso possiede nei confronti di docenti, studenti, amministratori, universitari).

Anche alle università la conferenza europea di Siena ha rivolto una serie di raccomandazioni. «Dobbiamo sviluppare le condizioni per giungere ad una laurea europea, che non sia un dottorato annacquato. Soprattutto le grandi università devono offrire corsi di studio veramente europei, corsi di lingua qualificati ed efficaci e rafforzare massicciamente la formazione permanente per adattarsi costantemente ad un mondo del lavoro e ad una ricerca scientifica in veloce trasformazione».

rato appena una manciata di ore), ma con ipotesi di progetti possibili.

Come fare a potenziare i programmi di integrazione e mobilità, che tante aspettative stanno suscitando nel mondo insegnante e discente delle università? Con i contributi dei governi nazionali, che possono attivare programmi paralleli e complementari, con lo sviluppo di programmi di mobilità riservati ai docenti, utilizzando varie forme di insegnamento a distanza.

Si è poi discusso della sempre maggiore richiesta di istruzione permanente, che le rapide trasformazioni tecnologiche e le scoperte scientifiche rendono indispensabile.

Il secondo punto affrontato dai dodici ministri ha toccato la formazione di quello che potremmo chiamare lo «studente europeo». È noto che la strada scelta più che nell'uniformare i *curricula* degli studi, spesso

LE RACCOMANDAZIONI DELLA CONFERENZA

La Conferenza ha raccomandato agli Stati Membri di aumentare la loro partecipazione all'istruzione superiore, rivolgendo una particolare attenzione alle pari opportunità offerte alle donne e ad un maggiore coinvolgimento dei gruppi meno rappresentati quali le minoranze etniche, alcune classi sociali, le popolazioni rurali, etc.

La Conferenza ha altresì sottolineato l'esigenza di un equilibrio nella scelta degli studi nell'ambito dell'istruzione superiore, per far sì che la Comunità europea possa avvalersi di personale altamente qualificato, così da sostenere il suo sviluppo socio-economico.

La Conferenza ha rivolto un appello per un maggiore coinvolgimento della Commissione nelle consultazioni relative allo sviluppo dell'istruzione superiore e nella messa a punto di sistemi di informazione che assistano gli Stati Membri nella concezione delle loro politiche in materia di istruzione superiore.

La Conferenza ha raccomandato un considerevole aumento del numero di studenti e personale docente universitario con esperienza di studio e insegnamento in altri Stati Membri, nonché l'adozione di provvedimenti specifici volti a sviluppare l'insegnamento delle lingue, delle conoscenze necessarie all'integrazione europea, e dei sistemi socio-economici degli Stati Membri.

La Conferenza ha sottolineato l'esigenza che gli istituti per l'istruzione superiore siano maggiormente coinvolti nella formazione permanente, e ha chiesto alla Commissione di intraprendere iniziative volte allo sviluppo dell'insegnamento a distanza.

La Conferenza ha raccomandato un migliore coordinamento a livello europeo della ricerca svolta dagli istituti preposti all'istruzione superiore, e ha rivolto un appello affinché gli Stati Membri sostengano la creazione di centri di ricerca congiuntamente con le industrie.

La Conferenza ha espresso il suo sostegno ad iniziative volte a promuovere la cooperazione e gli scambi con gli istituti per l'istruzione superiore dell'Europa centrale e dell'Est.

A questo denso documento, al quale gli uffici della CEE e dei singoli governi preposti a designare il futuro dell'università dovranno riferirsi necessariamente al momento di intraprendere iniziative di cooperazione e di por mano alle riforme dei sistemi nazionali, i ministri dell'istruzione riuniti l'8 novembre a Siena hanno già dato una prima risposta. Non certo assumendo impegnative decisioni (l'incontro è du-

diversi da paese a paese, consiste nel far convergere, per così dire, gli studi stessi verso un'unica identità e visione europea. A questo scopo si è proposta la fondazione di una banca dati europea dove gli studenti dei vari paesi possano attingere ogni informazione utile al loro *iter* formativo. Si è parlato anche di armonizzare al meglio le regole nazionali di accesso all'università.

Il terzo punto discusso è di natura istituzionale. Fino a oggi la Comunità si è interessata ai problemi universitari in base a quanto prevede l'art. 128 dei Trattati di Roma che parla di competenza comunitaria nella «formazione professionale». Da parte italiana si è auspicato a Siena che una possibile modifica dei Trattati dia al settore dell'istruzione superiore una più solida ed esplicita base giuridica.

Amburgo. Cultura, patrimonio comune

di Roberto De Antoniis

L'opinione pubblica ha recepito come una sconvolgente rivoluzione i fatti accaduti nei paesi dell'Europa centro-orientale nella seconda metà del 1989. Lo smantellamento politico del blocco orientale è stato anche improntato alla riscoperta dei valori spirituali, per troppo tempo schiacciati all'Est dall'ideologia comunista e all'Ovest da un capitalismo consumista, liberando finalmente l'individuo dall'ottuso conformismo dei comportamenti dell'uomo-massa. E, sull'onda della *perestrojka*, si sono create le condizioni politico-culturali per la riscoperta di certi valori ancestrali della cultura europea che si impernia appunto sull'esaltazione del patrimonio spirituale dell'individuo.

L'università, che per sua intrinseca natura è il termometro dei più incisivi cambiamenti socio-culturali, non poteva rimanere indifferente agli avvenimenti del 1989; è naturale quindi che la Conferenza Permanente sui Problemi Universitari (CC-PU) del Consiglio d'Europa abbia inteso fare il punto della situazione, organizzando una conferenza europea per centrare l'attenzione del mondo universitario sul «nostro patrimonio culturale comune, una sfida per la cooperazione universitaria Est-Ovest». L'incontro, realizzato grazie alla fattiva collaborazione dell'Università di Amburgo e delle autorità politiche locali, si è tenuto nella città anseatica dal 3 al 5 ottobre 1990. Durante i lavori, i partecipanti hanno potuto verificare e misurare impressioni ed analisi molto stimolanti sul futuro dell'istituzione universitaria europea in un contesto non più di confronto ideologico, ma di aperta collaborazione per la costruzione di una casa culturale comune europea.

Su questo concetto si è aperto un dibattito piuttosto critico perché è apparso evidente, proprio alla luce di riscoperti valori spirituali e culturali, che l'Europa non possiede un tessuto culturalmente omogeneo e che vanno anzi preservate le articolazioni culturali nazionali e regionali proprio per rendere più incisivo un auspicabile discorso comune con altre realtà sociali, portate negli ultimi quarant'anni a considerare l'Europa come un'entità socio-culturale profondamente separata in due tronconi non solo divisi, ma politicamente contrapposti e quindi assolutamente non in grado di esprimere una visione culturale e politica comune anche se articolata.

L'UNIVERSITA' DI OGGI COME L'*UNIVERSITAS* MEDIEVALE

Si sono quindi gettate le premesse per un rilancio delle singole istituzioni universitarie europee come centri privilegiati di elaborazione della cultura e di promozione della ricerca scientifica, con il compito specifico di tessere una rete di collaborazione internazionale che abbia anche una valenza unificante di riscoperta di radici culturali europee, dando così la possibilità al nostro continente di ripresentarsi alla ribalta della storia con una fisionomia culturale più rispondente agli autentici patrimoni spirituali dei popoli che lo compongono. Alla vigilia del quinto centenario della scoperta dell'America, a quasi cinquecento anni cioè dall'inizio dell'evo moderno, le università europee sembrano quindi chiamate a reinterpretare quella parte che ebbe l'*universitas* medievale per l'impostazione di un discorso culturale articolato, ed uniforme allo stesso tempo, in relazione alle finalità di promozione spirituale dell'uomo europeo. Naturalmente tutto ciò avviene ora in un contesto culturale che guarda più che mai attentamente alla crescita della società nel suo insieme.

Dai vari interventi traspariva una notevole diversità di approccio ai problemi della cooperazione interuniversitaria tra i rappresentanti del mondo accade-

mico dei paesi dell'Est e quelli delle università dell'Europa occidentale. Infatti, mentre i primi hanno chiaramente dato l'impressione di privilegiare il discorso sulla mobilità di docenti e studenti, con un occhio particolarmente attento alla necessità di riequilibrare il *gap* evidentissimo ed apertamente riconosciuto in campo scientifico e culturale (anche con punte autocritiche francamente sconcertanti per gli occidentali); i secondi hanno dato l'impressione di essere più consci dell'importanza di attrezzare meglio, innanzitutto, l'istituzione universitaria per sostenere adeguatamente l'impatto con un'utenza nuova che esprime bisogni non ancora chiaramente definibili tanto in termini culturali che scientifici. Senza tener conto poi che tale impatto non può non comportare notevoli problemi in materia di assegnazione delle risorse da destinare al settore dell'istruzione universitaria.

La conferenza di Amburgo ha dimostrato che la cooperazione interuniversitaria tra i paesi dell'Europa centro-orientale e quelli dell'Europa occidentale è sicuramente qualcosa di molto più complesso di quel che si sia potuto pensare in un primo entusiastico approccio alla questione. Proprio nell'aver messo in luce questa complessità ritengo possa consistere il suo più importante successo.

Sicuramente la Conferenza Permanente sui Problemi Universitari avrà modo, nell'esaminarne i risultati, di fare un'analisi politica puntuale per esternare ai governi nazionali le opportune raccomandazioni. Dal canto loro, i partecipanti ai lavori hanno avuto un'occasione di confronto su una tematica di vitale importanza per l'impostazione delle finalità da assegnare alle istituzioni universitarie europee alla soglia del Duemila.

Cosenza. Mezzogiorno e Mediterraneo

di Franco Bartucci

Il Dipartimento di Organizzazione aziendale e amministrazione pubblica dell'Università della Calabria, in collaborazione con l'Associazione Internazionale di Scienze Politiche (IPSA-AISP), ha portato ad Arcavacata una cinquantina di studiosi italiani e stranieri per discutere, dal 9 al 13 ottobre 1990, sui temi della ricerca scientifica, dello sviluppo tecnologico e dello sviluppo del Mezzogiorno nel contesto dell'area comunitaria e del Mediterraneo.

Al convegno, presieduto dal prof. Crousse, presidente dell'Associazione IPSA-AISP e, dal prof. Carlo Amirante, direttore del Dipartimento di Organizzazione aziendale, hanno partecipato numerosi docenti italiani e stranieri e studenti dell'Università della Calabria.

I professori Crousse, De Hemptinne, Schefold hanno parlato dei programmi di comunicazione fra studiosi di ambiti disciplinari e di nazionalità diverse; del rapporto difficile fra ricerca di base e ricerca applicata; del rapporto fra innovazione tecnologica, ricerca di base e ricerca applicata; della dipendenza del finanziamento della ricerca universitaria dalla politica economica degli stati; dell'indipendenza della ricerca e dei singoli ricercatori che nei tempi attuali risulta molto limitata; della figura del ricercatore scientifico e del problema della differenziazione del ruolo del ricercatore rispetto a quello tradizionale del docente-ricercatore.

I professori Nicola Uccella e Giancarlo Alessio, dell'Università della Calabria, hanno sottolineato le difficoltà finanziarie in cui versano le piccole università periferiche dove è presente una grande capacità progettuale, una tensione scientifica che si riversa in attività di ricerca di importanza sociale, culturale ed economica connesse allo sviluppo del territorio.

L'on. Sergio De Julio ha parlato diffusamente del riequilibrio del sistema universitario statale in Italia, essendo egli, inoltre, tra i firmatari di una proposta di legge in materia che si pone come obiettivo primario quello di creare le condizioni necessarie per consentire alle università minori di raggiungere un ragionevole livello di funzionamento, per quanto riguarda sia la produzione scientifica sia il servizio formativo.

Sul tema degli investimenti pubblici e privati a favore dello sviluppo della ricerca scientifica e dell'innovazione tecnologica è intervenuta la dott. Sveva Avveduto, del CNR, la quale ha evidenziato che l'interconnessione tra scienza, industria e politica costi-

tuisce oggi il presupposto da cui partire per una qualunque analisi di politica scientifica. «Partendo da questo assunto — ha precisato la dott. Avveduto — ogni attività di ricerca andrebbe strutturata, orientata ad un preciso scopo e valutata, *ex ante* ed *ex post*, costantemente. Non può essere trascurato il fatto che oggi la visione della ricerca e della scienza come supporto irrinunciabile dello sviluppo economico è divenuta ormai una costante».

Il rapporto industria-università per lo sviluppo della ricerca è stato proficuamente trattato dal dott. Mario Vinsani, direttore delle tecnologie elettroniche della Bull Italia, che ha illustrato gli investimenti della Bull nel campo della ricerca dell'ingegneria, dell'informazione e della formazione professionale auspicando una maggiore sinergia tra industria ed università.

Nel corso del convegno si è parlato delle esperienze e delle prospettive dei parchi scientifici e delle aree tecnologiche, del pluralismo metodologico e istituzionale nell'attività di ricerca, delle nuove professionalità e valorizzazione dell'ambiente, della legge sull'autonomia universitaria, nonché dell'opportunità di avviare un serrato programma di lavoro finalizzato a rafforzare e sviluppare il ruolo dell'informazione, che colleghi le università al territorio, attraverso l'istituzione di appositi servizi ed uffici stampa nelle università italiane.

Il rapporto tra le università dell'area mediterranea con quelle del resto dell'Europa è stato ampiamente trattato e sviluppato dal prof. Mario De Blasi, dell'Università di Bari, che ha illustrato le attività della CUM (Comunità delle Università Mediterranee), di cui ne fa parte la stessa Università della Calabria. La CUM raggruppa 120 università dei paesi che si affacciano sull'area del Mediterraneo. Nata nel 1983, con sede a Bari, la Comunità si configura come un organismo culturale e scientifico non governativo, riconosciuto dall'UNESCO, le cui finalità sono quelle di riaffermare e sviluppare il ruolo e la funzione della cultura e della ricerca scientifica e tecnologica come fattore di pace e di collaborazione fra i popoli e di istituire collegamenti permanenti fra le università del bacino Mediterraneo. Le azioni operative con cui la CUM persegue questi obiettivi sono di tre tipi: promozione di ricerche comuni a più paesi; istituzione di scuole universitarie e post-universitarie, realizzazione di infrastrutture di comunicazione fra le diverse università. Presidente della CUM, sin dalla sua costituzione, è il prof. Luigi Ambrosi.

A conclusione del convegno il prof. Crousse ha evidenziato come la discussione si è spesso polarizzata sulla trasformazione del ruolo e sulla crisi dell'università. Ma quello dell'autonomia e dell'indipendenza della ricerca scientifica — ha puntualizzato il prof. Crousse — è un problema che non riguarda solo l'università, ma che attraversa tutti i settori e gli aspetti della ricerca scientifica compresa la funzione degli stessi ricercatori, la cui libertà di coscienza e di scelta non è più un problema locale o nazionale. In effetti — ha continuato il prof. Crousse — il carattere multinazionale e internazionale della ricerca scientifica e tecnologica, se da un lato ha contribuito alla nascita del mito del «villaggio globale» favorendo la diffusione dei vantaggi della tecnologia moderna, dall'altro rischia di esaltare il *gap* tecnologico ed economico-sociale tra paesi d'avanguardia e paesi in via di sviluppo. Perciò è necessario che ogni stato si impegni a creare uno staff di scienziati e tecnologi in grado di accettare la sfida tecnologica, per assicurare al proprio paese uno sviluppo, un modello culturale — prima che economico-sociale — adeguato alle esigenze e condizioni specifiche.

Roma. Oltre la discriminazione razziale

di Maria Luisa Marino

«L'immigrazione extracomunitaria in Italia costituisce un rilevante fenomeno i cui caratteri di estrema dinamicità e multiformità la collocano tra i problemi emergenti del Paese». In tale ottica il Convegno di Studio «Mobilità sociale, cooperazione e integrazione culturale: oltre la discriminazione razziale», organizzato congiuntamente (27-28 settembre 1990) dall'Università di Roma «La Sapienza» e dal CIRPS (Centro Interuniversitario di Ricerca sui Paesi in via di Sviluppo), ha inteso realizzare una

una prima lettura di alcune tra le tematiche più significative, comiciando dalle possibilità formative offerte a coloro i quali — spinti all'emigrazione dal drammatico divario economico che separa il Nord dal Sud del mondo — cercano una migliore qualità della vita lontano dal Paese d'origine.

L'immigrato è portatore di una propria cultura che va opportunamente valorizzata ed allacciata a nuovi elementi cognitivi per realizzare un'opera didattica utile e duratura.

Quali strategie adottare per tali finalità formative?

Innanzituto la «democratizzazione» del sapere, attraverso uno scambio funzionale su due aspetti, che comportano per il discente l'apprendimento della lingua italiana e per i docenti l'arricchimento della dinamica culturale in una prospettiva mondiale.

Il «pianeta Università» è coinvolto in primo piano perché il mondo accademico dispone di molteplici professionalità da impiegare per dar vita ad un intreccio significativo tra formazione, ricerca e fornitura di servizi.

Lo ricorda anche la recente ed articolata circolare del Ministero della Pubblica Istruzione (C.M. 205 del 26 luglio 1990) dove viene disciplinata l'organizzazione scolastica in presenza di alunni stranieri, il riconoscimento dei titoli di studio e professionali ed il necessario aggiornamento dei docenti e più ancora ne fanno cenno i documenti programmatici dei diversi ordini scolastici:

«Un contesto didattico così articolato potrà favorire, sulla scia di vissuti di socializzazione fra bambini appartenenti ad etnie nazionali ed internazionali diverse, prime forme di educazione multiculturale. La prossima apertura delle frontiere europee potrà avere già nella scuola del bambino una sede significativa di integrazione culturale, nella prospettiva di una educazione alla comrensione, alla solidarietà e al reciproco rispetto dei comportamenti e dei valori di bambini appartenenti a diverse culture regionali e nazionali» (rapporto della Commissione per la revisione degli orientamenti per la scuola materna, cap. 3, par. 3, punto B).

«La scuola deve operare perché il fanciullo... abbia consapevolezza delle varie forme di diversità e di emarginazione allo scopo di prevenire e contrastare la formazione di stereotipi e pregiudizi nei confronti di persone e culture» (programmi didattici per la scuola primaria, premessa generale, parte I, paragrafo *educazione alla convivenza democratica*).

«Ponendo gli alunni a contatto con i problemi e le culture di società diverse da quella italiana, la scuola media favorirà anche la formazione del cittadino dell'Europa e del mondo, educando ad un atteggiamento mentale di comprensione che superi ogni visione unilaterale dei problemi ed avvicini all'intuizione di valori comuni agli uomini pur nella diversità delle civiltà, delle culture e delle strutture politiche» (programmi della scuola media, premessa generale, parte IV, paragrafo 5).

Un problema nel problema, e lo hanno a più voci sottolineato alcuni dei relatori intervenuti, riguarda la formazione dei formatori, alla cui sensibilità è affidata in buona parte l'opera di conciliazione tra le diverse culture che si incontrano-scontrano e che, nella concretezza dei programmi da attuare, in forma aliena da qualsiasi atteggiamento di neo-colonialismo o di puro assistenzialismo, debbono saper fornire agli immigrati un'istruzione che li metta in grado, se lo vorranno, di ritornare nei rispettivi Paesi con un bagaglio di conoscenze professionali tali da rendere loro possibile non solo l'inserimento nei processi di sviluppo in atto, ma anche l'avvio in proprio di iniziative produttive *ex novo*.

Due nuovi titoli sulla cooperazione

Il 27 novembre scorso si è svolta a Roma una Tavola Rotonda su «L'Università e la Cooperazione allo Sviluppo», organizzata dall'Istituto per la Cooperazione Universitaria in occasione della pubblicazione di due volumi nella Collana «Studi sulla Cooperazione Internazionale» presso l'Editore Le Monnier.

I due volumi, che recano lo stesso sottotitolo *Esperienze di cooperazione universitaria allo sviluppo*, si intitolano *L'Europa e i paesi emergenti* e *L'Italia e l'America Latina*; il primo raccoglie una parte del Rapporto finale della ricerca «La cooperazione universitaria con i PVS. Esperienze in Europa», realizzata dall'ICU nel 1988, mentre il secondo volume presenta gli atti del Seminario «Il ruolo dell'Università per lo sviluppo», orgnizzato dall'ICU a Santa Margherita Ligure nell'autunno 1989.

Gian Tommaso Scarascia Mugnozza, Presidente della Conferenza dei Rettori e moderatore della Tavola Rotonda, ha centrato l'attenzione su due argomenti: un chiarimento del concetto di sviluppo e una valutazione del ruolo della formazione nella nostra politica di cooperazione allo sviluppo. Se lo sviluppo — ha chiarito Scarascia Mugnozza — è il fine della cooperazione, non bisogna confondere il fine con i mezzi, e ciò ci spinge a ridefinire oggi l'idea di sviluppo in un momento di cambiamenti rapidissimi. Il problema è tutt'altro che risolto, ha fatto eco Pierluigi Capogrossi Colognesi, Segretario Generale del Consorzio Interuniversitario per la Cooperazione allo Sviluppo; infatti, alle tante enunciazioni teoriche continua a corrispondere, nella pratica, il predominio di un modello evoluzionistico che riduce lo sviluppo all'accumulazione quantitativa.

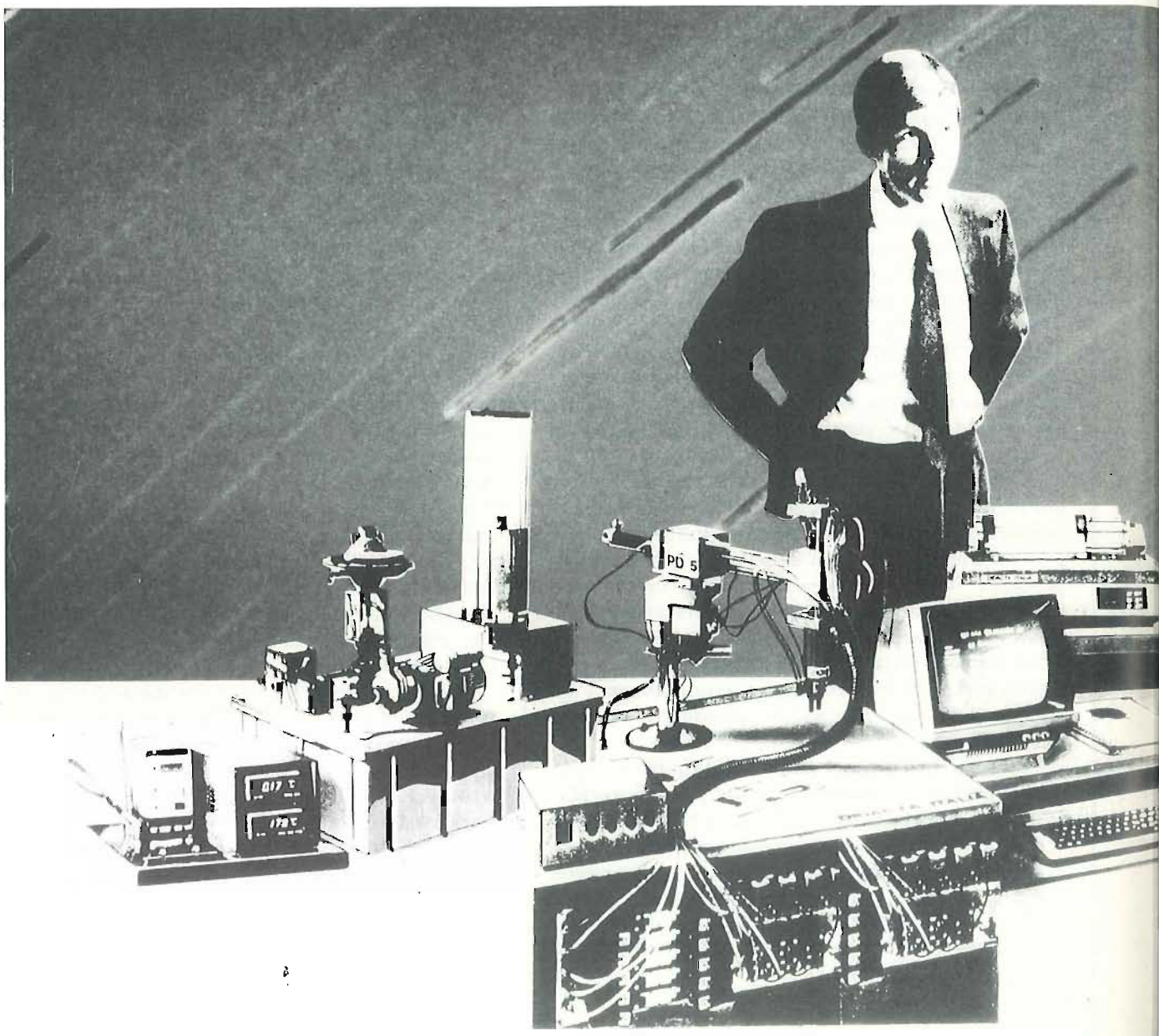
Uno sviluppo autentico — ha affermato Umberto Farri, Segretario Generale dell'ICU — corrisponde invece alla crescita della società in tutte le sue componenti e si fonda sulla partecipazione di tutti i gruppi sociali. Ne deriva la centralità del fattore umano e, dunque, il ruolo strategico della formazione, che non va intesa come un intervento limitato o come la componente di un programma che prevede l'impegno di una certa quota del finanziamento, ma come un *intervento profondo a effetto continuo*, prolungato nel tempo.

Michelangelo Pipan, Capo dell'Ufficio Formazione nella DGCS (Direzione Generale Cooperazione allo Sviluppo) del Ministero degli Affari Esteri, è intervenuto sulla validità degli investimenti nella cooperazione universitaria, giudicata spesso troppo costosa e ben poco produttiva. Lo sforzo da fare è elaborare strumenti adeguati, sfruttando quanto emerge di nuovo e positivo nel mondo universitario. Più volte, a questo proposito, gli interventi hanno accennato alla *laurea breve* (appena istituita in Italia) come a uno strumento potenzialmente molto utilizzabile nella cooperazione universitaria allo sviluppo.

Nella Tavola Rotonda è stato esaminato il ruolo che i nuovi centri e consorzi interuniversitari possono svolgere nella cooperazione. Per alcuni, tale ruolo è essenzialmente di intermediazione fra la domanda e l'offerta di cooperazione, sul modello delle agenzie universitarie operanti in altri paesi europei. L'esperienza di altri organismi è invece fondata su una scelta di campo per l'operatività diretta nella cooperazione. È il caso del Centro EULA (Centro Interuniversitario per la Cooperazione Scientifica Europa-America Latina), il cui direttore Francesco Faranda ne ha illustrato l'organizzazione, basata su gruppi permanenti di ricerca, che permettono (al di là dell'impegno di questo o quell'operatore in programmi di cooperazione universitaria allo sviluppo) di porre la ricerca per lo sviluppo al centro dell'interesse dell'intero gruppo, saldando lavoro nella cooperazione e attività accademiche.

Molto interesse ha suscitato anche il tema della cooperazione con i paesi dell'Est e del Sud e del pericolo di una contrapposizione tra i due ambiti; fra gli altri, Vincenzo Naso, direttore del CIRPS (Centro Interuniversitario di Ricerca sui PVS), ha parlato degli sforzi che il Centro sta facendo per varare — anche solo in via sperimentale — progetti *trilaterali* di cooperazione Nord-Est-Sud.

DIDACTA ITALIA: L'INNOVAZIONE

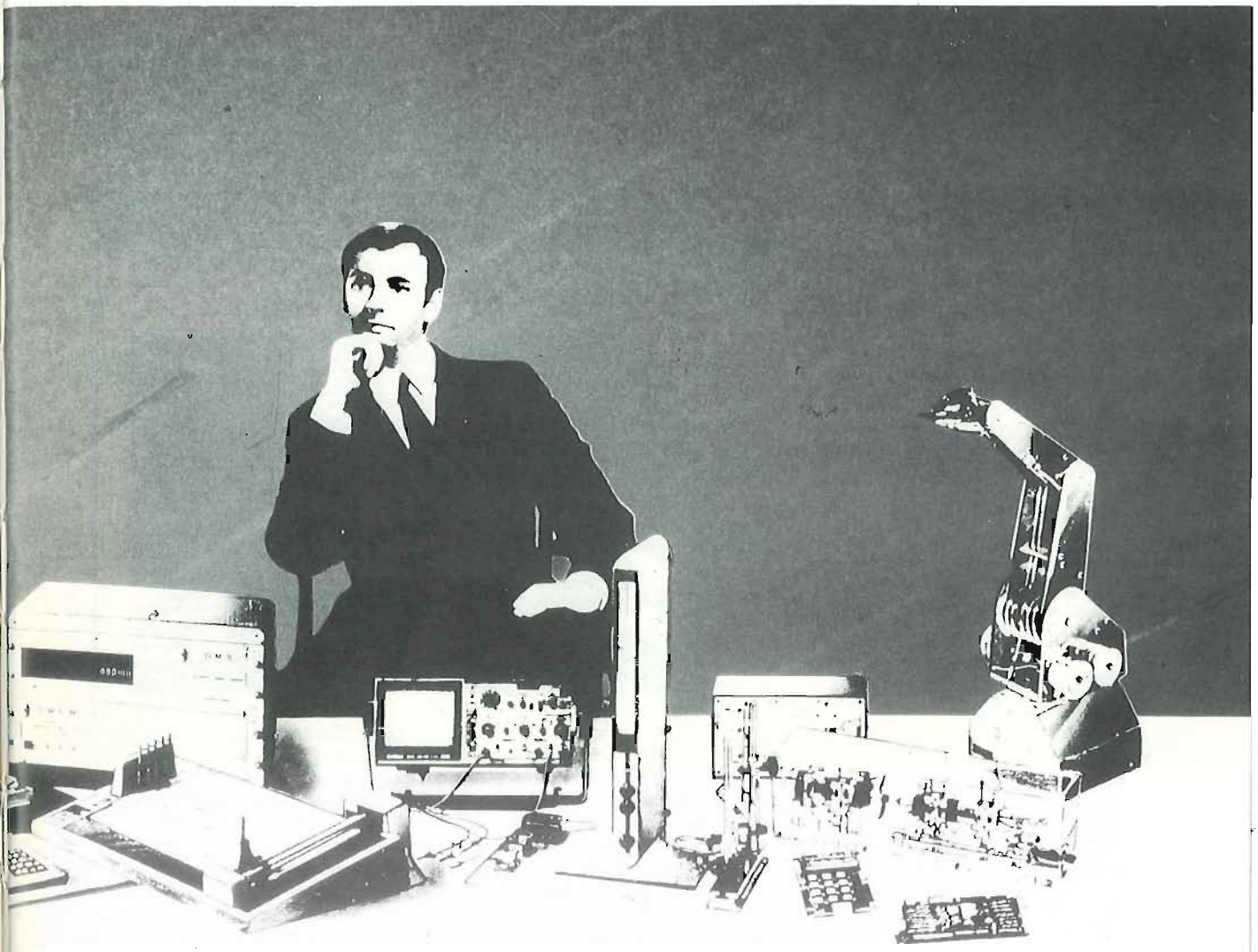


I nostri laboratori per gli ingegneri del futuro:

- 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

DISCREZIONALITA' O ARBITRIO?

di Fabio Matarazzo

Università di Keele: un gruppo di studio

La selezione dei docenti nell'università è da sempre uno degli aspetti più qualificanti dell'autonomia degli atenei. In una fase in cui si opera attivamente per realizzare compiutamente il precetto costituzionale sul diritto delle università di darsi propri ordinamenti è evidente che questa manifestazione di autonomia è destinata ad assumere rilievo ancora più incisivo del passato. Non è del resto casuale che le ipotesi di riforma dei sistemi concorsuali di cui si discute siano tutte più attente, nel generale equilibrio degli interessi in gioco, a salvaguardare più di quanto non avvenga oggi l'autodeterminazione delle facoltà.

D'altro canto, un altro principio essenziale dell'ordinamento giuridico, che trova anch'esso riconoscimento a livello costituzionale, affida al giudice amministrativo la giurisdizione nei confronti della pubblica amministrazione, e dunque anche dell'università, per la tutela degli interessi legittimi ed in alcuni casi specifici anche dei diritti soggettivi.

La recente decisione del Consiglio di Stato, che esamineremo da vicino, ripropone oggi il problema della realizzazione degli interessi del singolo per l'intervento del giudice in un sistema sostanzialmente fondato sulla cooptazione.

La vicenda processuale è nota, ma converrà ripercorrerla brevemente. È relativa al concorso per discipline chirurgiche bandito nel 1979. Il prof. De Cesare con ricorso al TAR del Lazio ne chiedeva l'annullamento per una serie di motivi tra i quali spiccavano l'insufficiente motivazione e l'eccesso di potere perché «la motivazione della commissione risultata sommaria e sbrigativa: in molti casi non era possibile desumere la ragione per la quale in riferimento alla materia messa a concorso fossero stati preferiti alcuni candidati piuttosto che altri». La commissione inoltre, a giudizio del ricorrente, non aveva «in alcun modo tenuto conto della casistica operatoria dei vari candidati allo scopo di valutare la loro idoneità ad esercitare le attività chirurgiche connesse con l'insegnamento universitario delle materie messe a concorso».

Il TAR del Lazio con sentenza del 20 dicembre 1986 respingeva il ricorso ribadendo che «nei concorsi universitari il giudizio espresso dalla commissione riveste aspetti tecnico-discrezionali destinati ad investire globalmente la personalità dei candidati e come tali sottratti al sindacato di legittimità, salvo che si tratti di un eccesso di potere per illogicità, contraddittorietà e ingiustizia manifesta». Aggiungeva ancora il TAR che nei concorsi universitari non è richiesta alcuna determinazione dei criteri di massima, richiedendosi soltanto la trasparenza dell'*iter* logico seguito affinché sia reso possibile il sindacato del giudice amministrativo sotto il profilo dell'eccesso di potere. Osservava, infine, che nei concorsi a professore universitario di ruolo di prima fascia non è richiesta da nessuna disposizione di legge la valutazione della casistica operatoria dei candidati.

Il Consiglio di Stato, in sede di appello, riteneva invece fondata la censura della mancata valutazione della pertinenza della produzione scientifica alle materie del raggruppamento limitatamente ad un altro candidato, il prof. Paolo Tullio Cimmino. Anche il rilievo della mancata valutazione della casistica operatoria era ritenuto fondato. Sottolineava in proposito il giudice: «la libertà di giudizio, anche nelle formule e nelle forme, riconosciuta costantemente alle commissioni giudicatrici dei concorsi universitari incontra inconvertibilmente un limite, oltre ovviamente che nelle previsioni normative, nei principi generali che notoriamente richiamano criteri di coerenza e di adeguatezza nello svolgimento di ogni attività della Pubblica Amministrazione.

Ora, comunque si voglia configurare dogmaticamente la struttura e la funzione del procedimento *de quo* e dei giudizi che lo sostanziano, è certo che la finalità al cui soddisfacimento il procedimento è istituzionalmente preordinato è quella di

selezionare quei docenti che per la loro personalità complessiva offrano la garanzia sicura del migliore e proficuo espletamento delle funzioni proprie dell'ufficio da attribuire».

Di qui la necessità, per una valutazione che abbracci in un momento di sintesi la personalità complessiva degli aspiranti, per verificarne le attitudini a svolgere funzioni didattiche, scientifiche e di direzione di cliniche chirurgiche, della considerazione e ponderazione della concreta capacità chirurgica dell'aspirante, così come testimoniata anche dagli interventi effettuati.

ANNULLAMENTO DI UN CONCORSO

In conclusione il Consiglio di Stato, annulla il concorso nella parte in cui include tra i vincitori il prof. Paolo Tullio Cimmino ed esprime giudizio favorevole sul ricorso del prof. De Cesare.

La commissione giudicatrice è conseguentemente chiamata a riaprire le operazioni concorsuali.

Il prof. De Cesare, tuttavia, in considerazione di un preteso comportamento dilatatorio dell'Amministrazione e dei componenti la commissione giudicatrice, proponeva ricorso per l'esecuzione del giudicato mediante la nomina di un commissario *ad acta*.

Il Consiglio di Stato accoglie il ricorso e nomina il commissario con il compito:

a) di riconvocare la commissione giudicatrice del concorso entro cinque giorni per portare a compimento le operazioni valutative attinenti ai candidati Cimmino e De Cesare nei successivi dieci giorni e, in caso di inottemperanza, di provvedere direttamente all'adempimento;

b) di riferire alla sezione sulle operazioni relative alla rinnovazione dei giudizi dei due candidati, che dovranno essere formulati alla stregua dei rilievi e delle indicazioni enunciati nella decisione 443/89.

La vicenda conosce il suo epilogo, per ora, con l'ulteriore decisione del Consiglio di Stato, IV Sez., del 15 giugno u.s.

Il giudice prende atto della relazione del prof. Gianfranco Fegiz, direttore del I Istituto di Clinica chirurgica dell'Università di Roma, ed osserva a tale proposito: «se l'ottemperanza deve assicurare al ricorrente vittorioso nel giudizio di merito l'utilità garantita nel giudicato, ... ne consegue che spettano al giudice dell'ottemperanza poteri di giurisdizione piena, in base ai quali egli può determinare le modalità dell'esecuzione, ... come nel caso di specie, in cui, ai fini dell'integrale ed esatta attuazione della decisione n. 443/89, ha ritenuto di attribuire ad un commissario *ad acta* anche la funzione di riferire sui giudizi formulati dalla commissione giudicatrice, alla stregua dei rilievi e delle indicazioni enunciati nel giudicato ...». «Dall'altra parte, dovendo il commissario sceverare se i giudizi fossero stati espressi o meno alla stregua dei rilievi e delle indicazioni contenuti nella decisione n. 443/89, egli non poteva non esaminare criticamente i giudizi formulati dalla commissione giudicatrice, onde essere in condizione di riferire puntualmente al riguardo». E ciò nonostante il parere favorevole del CUN: «sia perché trattasi di un parere di carattere formale, peraltro non vincolante, in ordine alla procedura seguita, sia perché esso non sana, comunque, l'elusione del giudicato in cui è incorsa la commissione giudicatrice nella formulazione dei giudizi». «Infatti, dalla relazione del Commissario *ad acta* risulta evidente che la menzionata commissione ha eluso il giudicato formatosi sulla decisione n. 443/89 sia nella parte in cui esso imponeva una chiara ed adeguata giustificazione del giudizio relativo all'eventuale pertinenza dei titoli del prof. Cimmino alle materie del raggruppamento, sia nella parte in cui richiedeva che venisse valutata la casistica operatoria del prof. De Cesare. Pertanto, l'inosservanza del giudicato si ha non soltanto nel caso in cui l'obbligo di ottemperanza non sia stato affatto adempiuto, bensì anche nell'ipotesi in cui l'ottemperanza stessa, come nella specie, è soltanto apparente, costituendo l'adempimento da parte dell'Amministrazione un mero espediente formale volto alla sostanziale elusione della pronuncia del giudice, atteso che all'ipotesi di inerzia va equiparata l'ipotesi di comportamento elusivo».

La commissione giudicatrice aveva infatti espresso a maggioranza la seguente valutazione circa la pertinenza dei titoli prodotti del prof. Paolo Tullio Cimmino alle discipline messe a concorso: «la produzione scientifica è documentata da pubblicazioni che sono in gran parte valutabili in funzione delle materie del raggruppamento concorsuale: in essa si configurano indirizzi di patologia chirurgica e di chirurgia sperimentale, costituendo l'insieme delle pubblicazioni una dimostrazione di ottima metodologia di ricerca, con contributi significativi e spesso originali anche per la parte propedeutica, che rappresenta premessa per la positività dei risultati della parte applicativa in campo chirurgico».

Per la casistica operatoria del candidato prof. De Cesare la commissione si era espressa poi nei seguenti termini: «la casistica operatoria, pur momentaneamente rilevante, non presenta caratteristiche tali da configurare motivi di interesse per la ricerca scientifica».

Di conseguenza sono dichiarate nulle le operazioni relative alla rinnovazione dei giudizi dei candidati ed è affidato al commissario il compito di riformularli, alla stregua dei rilievi e delle indicazioni enunciati nella decisione n. 443/89. Le sue valutazioni conclusive costituiranno il presupposto unico per l'adozione del provvedimento ministeriale.

L'autonomia universitaria non è certo esaltata!

CASO ISOLATO O NUOVO INDIRIZZO?

Il controllo giurisdizionale è per la prima volta penetrante al punto tale da espropriare una commissione giudicatrice della sua insindacabile valutazione di merito. È un singolo episodio destinato a restare tale per la peculiarità del caso di specie o un nuovo indirizzo giurisprudenziale che risulterebbe stravolgente per il sistema universitario?

IL DELICATO CONFINE FRA CONTROLLO E AUTONOMIA

Il problema certo esiste: il delicato confine tra il corretto e necessario controllo giurisdizionale e l'autonomia amministrativa deve essere rispettato da tutti senza provocare o favorire invasioni di campo preoccupanti e dannose per tutti.

Può servire allo scopo il criterio dettato a suo tempo dalla Corte Costituzionale nella sentenza, n. 143 del 6 luglio 1972, secondo il quale non è la categoria dei docenti che attraverso i Commissari giudica i titoli di candidati, ma un organo dello Stato che esprime un giudizio in piena imparzialità: questa deve essere assicurata anche a coloro che non hanno seguito l'attività scientifica dei Commissari e non ne adottino le opinioni.

Per questa ragione il concorso a cattedre universitarie non si risolve in una cooptazione intesa a favorire coloro che sono stati vicini ai Commissari o sono portatori della loro idea scientifica.

Discrezionalità piena, dunque, ma non arbitrio incontrollato dell'accademia nell'organizzare e riprodurre se stessa perché questa attività costituisce, da sempre, interesse essenziale di tutta la comunità nazionale e deve essere esercitata soltanto dai docenti che abbiano raggiunto la loro posizione per esclusivi meriti scientifici e didattici.

il RICONOSCIMENTO dei DIPLOMI NELLA CEE

di Gabriele Giannini e Giovanni Criscuoli

Come è noto, il Consiglio delle Comunità Europee ha emanato, il 21 dicembre 1988, la direttiva n. 89/48/CEE relativa ad un sistema generale di riconoscimento dei diplomi di istruzione superiore che sanzionano formazioni professionali di una durata minima di tre anni.

In altre parole, uno Stato membro ospitante non può rifiutare ad un cittadino di un altro Stato membro l'accesso o l'esercizio di una professione regolamentata se egli possiede il diploma che è prescritto in quello Stato membro. Deve, qui, intendersi per diploma (vedi art. 1 della direttiva, lettera a), primo comma) un titolo di studio da cui risulti che l'interessato «ha seguito con successo un ciclo di studi post-secondari di durata minima di tre anni oppure di durata equivalente a tempo parziale in una università o in un istituto di istruzione superiore o in altro istituto dello stesso livello di formazione».

Inoltre, per professione regolamentata deve intendersi l'attività o l'insieme delle attività professionali regolamentate che costituiscono questa professione in uno Stato membro. A questo proposito, i rappresentanti della Commissione hanno chiarito, in una riunione tenutasi a Bruxelles il 30 e il 31 gennaio 1990, che la regolamentazione di una professione può essere diretta e indiretta. La regolamentazione diretta si ha nel caso — vedi ad esempio l'Italia — in cui l'esercizio dell'attività in questione o di una delle sue modalità è vietato a qualsiasi persona non avente la qualifica richiesta, non avente, cioè, un titolo professionale tutelato. La regolamentazione diretta si ha pure nel caso dell'esercizio di un'attività nella funzione pubblica, quando la pubblica Autorità stabilisce determinate condizioni di qualifica mediante norme o avviso pubblico di assunzione per divenire funzionario o per accedere a taluni impieghi del servizio pubblico. La regolamentazione indiretta si ha, invece — hanno chiarito ancora i funzionari della Commissione — nei casi in cui le norme relative all'esercizio di un'attività o di una delle sue modalità, debbano essere effettivamente riservate a quanti possiedono una determinata qualifica; i funzionari hanno portato a mo' d'esempio quanto si verifica in alcuni Stati, nei quali il rimborso delle spese per un'attività medica o paramedica è subordinato alla qualifica professionale di chi eserciti l'attività in questione.

AUTORITA' COMPETENTI

Fatte queste precisazioni, il primo punto da affrontare sembra essere quello delle autorità competenti a ricevere le richieste di esercitare una professione regolamentata, presentate dai cittadini degli altri Stati membri della Comunità. In proposito, l'art. 9 della direttiva recita al numero 1: «Entro il termine previsto dall'art. 12 gli Stati membri designano le autorità competenti abilitate a ricevere le richieste ed a prendere le decisioni di cui alla presente direttiva. Essi ne informano gli altri Stati membri e la Commissione».

Va qui precisato che il termine di cui all'art. 12 della direttiva è il 4 gennaio 1991.

Ciò posto, si ricorda che l'art. 1 della direttiva presuppone una formazione universitaria almeno triennale: non sembra, perciò, esservi dubbio che in Italia l'autorità competente a ricevere le richieste di esercitare una professione regolamentata, presentate dai cittadini degli altri Stati membri, debba essere individuata nel Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica, che potrà, nell'esaminare tali richieste, avvalersi degli organi di consulenza previsti dalla legge, in particolare dal Consiglio Universitario Nazionale.

Si ritiene, però, che, ove per la professione che il migrante intenda esercitare in Italia sia previsto il corrispondente Ordine professionale, il Ministero dell'Università debba sollecitare, tramite il Ministero di Grazia e Giustizia o, se si tratta di richiesta relativa a professione compresa nell'ambito sanitario, tramite il Ministero della Sanità, una valutazione preliminare della richiesta all'Ordine competente.

La decisione motivata su una richiesta, decisione che va «adottata al più tardi entro i quattro mesi successivi alla presentazione della documentazione completa dell'interessato» (art. 8, numero 2), può consistere in una delle seguenti ipotesi:

1) che la formazione ricevuta dal migrante sia conforme a quella prescritta per i cittadini italiani per l'esercizio della professione richiesta;

2) che la durata della formazione ricevuta dal migrante sia inferiore di almeno un anno a quella prescritta in Italia per l'esercizio della professione richiesta, onde il migrante dovrà provare di possedere già un'esperienza professionale: la durata di tale esperienza già acquisita non può oltrepassare il doppio del periodo di formazione mancante, ed anzi, deve essere uguale al periodo di formazione mancante quando l'attività professionale pratica è stata svolta sotto la guida di un professionista qualificato, tenendo in ogni caso presente che l'esperienza professionale richiesta non può comunque superare quattro anni (art. 4, lettera a) della direttiva);

3) che la formazione ricevuta dal migrante «verta su materie sostanzialmente diverse da quelle contemplate nel diploma prescritto nello Stato membro ospitante»;

4) che la professione regolamentata nello Stato membro ospitante comprenda una o più attività professionali regolamentate che non esistono nella professione regolamentata nello Stato membro di origi-

ne o provenienza del migrante e tale differenza è caratterizzata da una formazione specifica prescritta nello Stato membro ospitante e vertente su materie sostanzialmente diverse da quelle contemplate dal diploma dichiarato dal richiedente (art. 4, lettera b) della direttiva).

L'ESAME DI ABILITAZIONE ALL'ESERCIZIO PROFESSIONALE

Ove si verifichi una delle ipotesi di cui ai punti 1) e 2) del precedente titolo, si pone il problema dell'esame di Stato. Come è noto, l'esame di Stato è prescritto in Italia per l'esercizio di determinate professioni da legge attuative di apposita norma presente nell'art. 33 della Costituzione.

Va, ora, notato che, a ben considerare, allo spirito della direttiva appare del tutto estraneo il concetto dell'esame di Stato, in quanto essa è ispirata al fondamentale principio della mutua fiducia fra gli Stati membri, ciascuno dei quali riconosce i diplomi rilasciati dagli altri Stati, ricorrendo, ove necessario, ai meccanismi di compensazione di cui si dirà appresso per consentire l'accesso alle professioni.

D'altra parte, però, vi è già il precedente rappresentato da alcune direttive concernenti il campo sanitario, che sono state recepite agevolmente, senza previsione dell'obbligo dell'esame di Stato per i cittadini provenienti dagli altri Stati membri e senza suscitare controversie (legge 22 maggio 1978, n. 217, per le direttive sui medici; legge 8 novembre 1984, n. 750, per le direttive sui veterinari; legge 24 luglio 1985, n. 409, per le direttive sui dentisti).

Non può, tuttavia, non apparire discriminante proprio a danno dei cittadini italiani il fatto che gli altri cittadini comunitari non vengono sottoposti all'esame di Stato: ancor più, tale esonero o dispensa potrebbe sembrare una violazione di un preciso dettato costituzionale. Ciò, senza considerare che, ove per i possessori di titoli comunitari non italiani non fossero previsti esami di Stato, molti italiani sarebbero indotti a conseguire un titolo straniero in ambito comunitario, proprio allo scopo di evitare un'ulteriore verifica.

Vero è che anche in altri Stati comunitari potrebbero essere in vigore norme che prevedano prove da potersi ritenere analoghe o simili al nostro esame di Stato: tuttavia, il concetto giuridico dell'esame di Stato italiano ha una sua precipua individualità, che difficilmente ne consente l'assimilazione analogica con prove fatte sostenere in altri Stati per accedere all'esercizio professionale.

Ecco, quindi, la necessità non procrastinabile che il problema dell'esame di Stato da far sostenere o meno ai cittadini comunitari che chiedono di esercitare in Italia una professione per la quale tale esame è previsto, venga risolto mediante una chiara pronuncia emanata da un competente organo giuridico che, tenendo anche conto dello spirito della direttiva e delle leggi con le quali sono state recepite le direttive in campo sanitario, faccia definitivamente luce su tale delicatissimo problema di ordine costituzionale.

Resta fermo che i cittadini comunitari non italiani sono ammessi ai concorsi di accesso alle attività per le quali la legge non prevede esami di Stato di abilitazione all'esercizio professionale, fatta eccezione degli impieghi di cui all'art. 48 del Trattato CEE del 1957, paragrafo 4, così come interpretato dalla Corte di Giustizia delle Comunità Europee (vedi Gazzetta ufficiale delle Comunità Europee n. C 72 del 18/3/1988) fatta eccezione, cioè, per le attività per le quali il requisito della cittadinanza è apparso alla Corte stessa indispensabile, come ad esempio, le attività della diplomazia, della magistratura, delle forze armate, della polizia, dell'amministrazione finanziaria.

TIROCINIO DI ADATTAMENTO E PROVA ATTITUDINALE

Ove si verifichino le ipotesi di cui ai punti 3) e 4) del precedente titolo 2 — che, cioè, la formazione ricevuta dal migrante sia stata riscontrata sostanzialmente diversa da quella prescritta in Italia per ottenere il diploma che dà accesso alla professione richiesta, o che la professione regolamentata in Italia comprenda una o più attività professionali regolamentate che non esistono nella professione regolamentata nello Stato membro di origine o di provenienza del migrante, tanto che si è avuta una formazione sostanzialmente diversa da quella prescritta in Italia — si dovrà lasciare al migrante stesso la scelta tra tirocinio di adattamento, della durata massima di tre anni, e prova attitudinale.

Il tirocinio di adattamento è definito all'art. 1, lettera f), della direttiva; si intende «per tirocinio di adattamento, l'esercizio di una professione regolamentata svolta nello Stato membro ospitante sotto la responsabilità di un professionista qualificato, accompagnato eventualmente da una formazione complementare. Il tirocinio è oggetto di una valutazione. Le modalità del tirocinio di adattamento e della valutazione nonché lo *status* del tirocinante migrante sono determinati dall'autorità competente dello Stato membro ospitante».

La prova attitudinale è definita all'art. 1, lettera g), della direttiva: si intende per «prova attitudinale, un esame riguardante esclusivamente le conoscenze professionali del richiedente effettuato dalle autorità competenti dello Stato membro ospitante allo scopo di valutare la capacità del richiedente ad esercitare in tale Stato una professione regolamentata».

A tale possibilità di scelta, da parte del migrante, tra tirocinio di adattamento e prova attitudinale, la direttiva pone, sempre all'art. 4, una deroga, nel senso che lo Stato membro ospitante può esso stesso prescrivere il tirocinio di adattamento ovvero la prova attitudinale nel caso che venga richiesto l'esercizio di professioni che presuppongano una conoscenza precisa del diritto nazionale e nelle quali la consulenza e l'assistenza per quanto riguarda il diritto nazionale costituisce un elemento essenziale e costante dell'attività. In Italia, è stato predisposto un disegno di legge, che prevede la delega al Governo per l'emanazione di decreti legislativi che recepiscano varie direttive comunitarie, fra cui quella di cui qui si parla: fra i criteri di delega relativi al recepimento di tale direttive è previsto, su tale punto, che si faccia sostenere al migrante la prova attitudinale.

Per ciò che concerne il tirocinio di adattamento, si pone il problema di come farlo effettuare ai cittadini comunitari non italiani che intendono esercitare in Italia una professione regolamentata ai sensi della direttiva in parola.

Per le professioni, per le quali sono previsti gli Ordini professionali, i Ministeri competenti valuteranno la possibilità di sensibilizzare gli Ordini stessi allo scopo di coinvolgere i professionisti qualificati, sotto la cui responsabilità il tirocinio dovrà essere svolto.

Poiché la relativa formazione professionale viene impartita da un qualificato professionista italiano nell'interesse del cittadino comunitario, si ritiene che a quest'ultimo non debba essere corrisposta alcuna retribuzione. Ovviamente, anche il qualificato professionista italiano non potrà pretendere corrispettivi, atteso che comunque beneficerà dell'opera del tirocinante.

Si pone, ora, il problema della durata del tirocinio, che non dovrà oltrepassare il triennio: chi deciderà tale durata? Sarà il professionista qualificato, che avrà presto imparato a conoscere il migrante e, quindi, la sua preparazione e le sue possibilità, ovvero l'Ordine professionale oppure il Ministero dell'Università dopo aver acquisito il parere dell'uno o dell'altro o di entrambi?

Presto tali interrogativi, che intanto

vengono sottoposti alla riflessione di chi legge, dovranno trovare adeguata risposta.

Altro interrogativo: chi ha scelto il tirocinio, può interromperlo per accedere subito alla prova attitudinale?

Il problema relativo allo svolgimento del tirocinio ed alla sua durata potrebbe sembrare ancora più complesso, se il cittadino comunitario non italiano chiedesse di svolgere il tirocinio di adattamento per una professione, per la quale non sono previsti gli Ordini professionali, per una professione, in particolare, alla quale si accede mediante concorso (fatte salve, ovviamente, le eccezioni di cui prima s'è detto circa la non ammissione dei cittadini comunitari non italiani a determinati concorsi). Il problema, però, dovrebbe svuotarsi di contenuto, visto che vi è comunque un concorso di ammissione cui poter direttamente accedere e che, ove il migrante optasse per il tirocinio che — si ricorda — va valutato, in effetti, si sottoporrebbe a duplice valutazione per il raggiungimento del medesimo obiettivo.

Si dovrà, poi, affrontare il problema della copertura assicurativa dei tirocinanti, problema di non facile soluzione, sul quale sarà opportuno meditare ulteriormente, nella previsione delle difficoltà che su tale punto potrebbero essere opposte dagli Ordini professionali e dai singoli professionisti.

Ciò posto, ulteriore problema è quello dell'individuazione degli organi che dovranno valutare, nel caso in cui il migrante abbia chiesto di esercitare in Italia una professione, per la quale è previsto il relativo Ordine, sia il tirocinio di adattamento sia la prova attitudinale.

Viene subito alla mente una domanda: si dovrà ricorrere ad appositi organismi giudicanti e ad apposite prove, coinvolgendo i Ministeri e gli Ordini professionali competenti, ovvero ci si potrà avvalere, per evitare disparità di trattamento ed aggravi di spesa, nonché per assicurare un elevato livello di professionalità, delle Commissioni che due volte l'anno vengono costituite dal Ministero dell'Università presso gli atenei per lo svolgimento degli esami di Stato di abilitazione all'esercizio professionale? In quest'ultimo caso, però, si dovrà tener presente anche il rischio di un appesantimento del carico di competenze dell'università, prevedendo adeguate misure che evitino ad esse il trauma di nuove, inaspettate competenze.

Quale, però, che sia la soluzione prescelta, non sembrerebbe esservi dubbio che coloro che affronteranno la prova attitudinale o il tirocinio di adattamento con conseguente valutazione non dovranno, nel caso si decida di far sostenere l'esame di Stato ai cittadini comunitari non italiani, sostenere anche tale esame, affinché non vengano sottoposti, per il raggiungimento del medesimo scopo, a duplice prova.

EQUIPOLLENZE

Notevoli perplessità ha sollevato la disposizione della direttiva, che qui integralmente si riporta (art. 1, lettera a), ultimo comma): «È assimilato a un diploma ai sensi del primo comma qualsiasi diploma, certificato o altro titolo, o qualsiasi insieme di diplomi, certificati o altri titoli, che sia stato rilasciato da un'autorità competente in uno Stato membro qualora sancisca una formazione acquisita nella Comunità e riconosciuta da un'autorità competente in tale Stato membro come formazione di livello equivalente e qualora esso conferisca gli stessi diritti d'accesso e d'esercizio di una professione regolamentata».

Si ricorda che il diploma di cui al primo comma della lettera a) dell'art. 1 è quello che deve comprovare che l'interessato ha seguito con successo un ciclo di studi post-secondari della durata minima di tre anni in una università o in un istituto di istruzione superiore o in un altro istituto dello stesso livello di formazione.

Ciò posto, non sembra che l'assimilazione a tale diploma dei titoli, di cui al comma integralmente riportato, possa riconoscersi — come invece da qualche parte si pretenderebbe — a quei diplomi di abilitazione all'esercizio della professione che si conseguono previo esame dopo un ciclo di studi di scuola secondaria superiore e un periodo di pratica professionale, pur se detti titoli abilitano all'esercizio di attività professionali simili, ma non certo identiche, a quelle che può svolgere il corrispondente laureato pure in possesso di diploma di abilitazione all'esercizio della professione. Ove così non fosse, si abbatterebbe il limite minimo di formazione universitaria triennale che informa tutta la direttiva, la quale, appunto, si è preoccupata di ribadirlo proprio a proposito del comma sopra trascritto, là dove afferma (art. 4, lettera a), secondo comma): «Quando si tratti dei diplomi di cui all'art. 1, lettera a), ultimo comma, il periodo di formazione riconosciuto equivalente viene determinato in base alla formazione definita all'art. 1, lettera a), primo comma», cioè una formazione universitaria almeno triennale.

Lo scopo ben limitato del discusso comma è stato esposto dai rappresentanti della Commissione nella ricordata riunione tenutasi a Bruxelles il 30 e il 31 gennaio 1990, nella quale essi hanno chiarito — essendo stato il testo del comma letteralmente trascritto nella proposta di altra direttiva — che tale scopo è quello di ammettere «vie alternative» di formazione, in specie presenti nei Paesi comunitari di lingua inglese, le quali, pur non contenendo alcun elemento di formazione universitaria, «danno diritto allo stesso titolo professionale e all'esercizio delle stesse attività».

È a tutti evidente che, nel caso che sopra si è detto, non può esservi identità di titolo professionale così come non può esservi identità di attività, ma soltanto somiglianza o una qualche affinità.

A proposito di vie alternative di formazione, si ricorda che in Italia vengono tenuti corsi di formazione professionale post-secondaria attivati da varie amministrazioni pubbliche, in particolare da quelle regionali.

Tali corsi debbono essere tenuti ben distinti da quelli delle scuole universitarie dirette a fini speciali, non solo perché si tengono al di fuori dell'organizzazione universitaria, ma soprattutto perché in essi non è presente nemmeno una di quelle caratteristiche, che la norma (decreto legislativo 10/3/1982, n. 162) prescrive esclusivamente per dette scuole: attività di ricerca oltre che attività didattica, autonomia delle scuole assicurate dai Consigli delle scuole stesse costituiti dai docenti che vi insegnano, obbligo che vi insegnino docenti universitari, o, per alcune materie professionali o per corsi integrativi, professori a contratto vagliati nella loro alta qualificazione scientifica o professionale dalle competenti facoltà, obbligo di indicare in statuto le materie d'insegnamento della scuola, obbligo di esame con Commissioni formate da professori interni alle scuole, esame finale definito «esame di Stato», superato il quale si consegue il diploma (vedi in proposito anche sentenza n. 14 del 1983 della Corte Costituzionale).

Dato dunque per certo che la formazione universitaria deve essere tenuta ben distinta dalla formazione professionale post-secondaria — e tale esigenza di netta separazione fra formazione universitaria e formazione post-secondaria è stata avvertita anche dai rappresentanti della Commissione nella ricordata riunione del 30/31 gennaio 1990 — si pone il problema se gli eventuali documenti attestanti una formazione professionale post-secondaria di durata triennale debbano essere notificati alla Commissione ai fini della libera circolazione ai sensi della direttiva 89/48/CEE.

Soprattutto per non penalizzare i cittadini italiani in possesso di tali documenti, sembrerebbe potersi dare, seppure con notevoli perplessità, risposta positiva, a

condizione che nelle comunicazioni ufficiali venga specificato che tali documenti sono da tenere ben distinti dai diplomi universitari, in quanto per i possessori dei documenti stessi si invoca la libera circolazione proprio ai sensi dell'ultimo comma della lettera a) dell'art. 1 della direttiva, cioè del comma prima integralmente riportato.

CONCLUSIONI

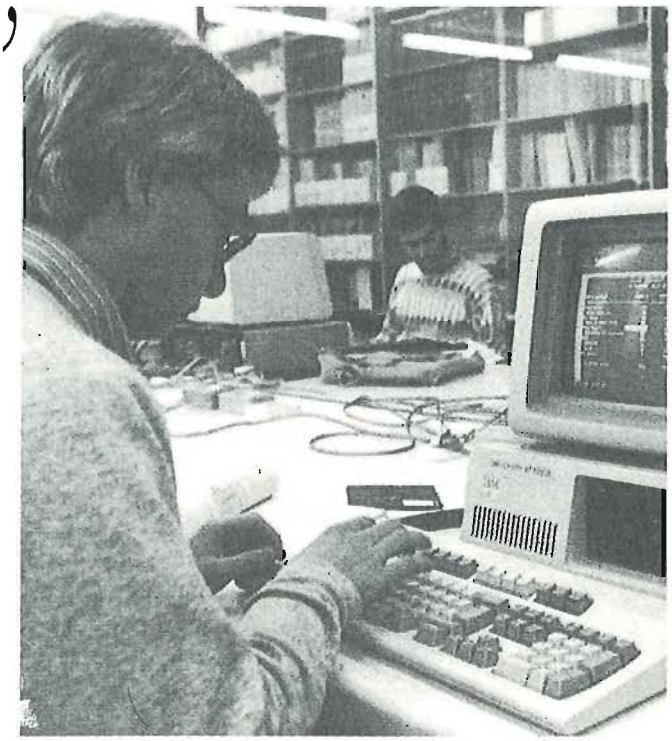
Da quanto precede, appare evidente che non si è voluto fornire un quadro di possibili soluzioni dei vari e complessi problemi sollevati dalla direttiva di cui si parla: si sono voluti, invece, evidenziare proprio alcuni di questi problemi, affinché su di essi si possa adeguatamente riflettere in vista dell'adozione di soluzioni che contemperino il diritto comunitario con quello italiano, sì da non creare disparità di trattamento né a danno dei cittadini italiani né a danno degli altri cittadini comunitari.

Ad ogni modo, considerato quanto profondamente la direttiva incide nei sistemi giuridici nazionali concernenti le attività professionali, non si potrà non prevedere, seppure in prospettiva, una riforma dell'esame di Stato nei Paesi membri, in modo che, in materia, vi sia armonizzazione fra le varie legislazioni.

Pur essendo stato il presente articolo elaborato dai due autori in stretta collaborazione, i capitoli di cui ai numeri 1-2-3 vanno principalmente attribuiti al dott. Gabriele Giannini, mentre i capitoli di cui ai numeri 4-5-6 vanno principalmente attribuiti al dott. Giovanni Criscuoli.

ALTERNATIVITA' di ELEMENTI e TITOLARITA' di DIRITTI

di Antonino Tiberi



Università di Keele: il laboratorio di informatica

Accade sovente che l'atto legislativo — nell'ambito del proprio contenuto regolante un settore della vita sociale od operante innovazioni in materia — si trovi dinanzi situazioni già consolidate, di fatto o di diritto, che vanno prese in esame al fine di soluzioni massimamente rispettose dell'equità e della parità di trattamento.

Il fenomeno può verificarsi comunque, anche in presenza di norme operanti su terreni «vergini», ma assume particolare rilievo quando si lavori su discipline di raccordo tra il vecchio e il nuovo, con norme cosiddette «transitorie».

In questo campo, è classico il valore alternativo che un elemento rispetto ad un altro può assumere ai fini dell'attribuzione di un diritto, di un riconoscimento, di un beneficio.

Non sfuggirà la considerazione di quante volte alla mancanza di un titolo legalmente conseguito, utile per l'ammissione ad una certa posizione giuridica, equivalga, ad esempio, il duplice combinato requisito di una situazione di fatto congiunta all'elemento tempo. Questo principio generale trova applicazione anche nella legge 18 febbraio 1989, n. 56, che detta l'ordinamento della professione di psicologo.

Trovano qui particolare rilievo le norme dettate dagli artt. 30 e 33, relative entrambe alla regolamentazione dell'ammissione all'esame di Stato per la successiva iscrizione all'albo professionale (di nuova istituzione) degli psicologi.

L'art. 30, rubricato «equipollenza di titoli», prevede l'ammissione all'esame di

Stato («normalmente» descritto dal precedente art. 2 e «transitoriamente» con carattere di «specialità» dall'art. 33) anche per i «possessori di titoli accademici in psicologia conseguiti presso istituzioni universitarie che siano riconosciute, con decreto del ministro della Pubblica Istruzione [1] su parere del Consiglio Universitario Nazionale, di particolare rilevanza scientifica sul piano internazionale» e ciò anche in assenza della dichiarazione di equipollenza fra laurea straniera e laurea italiana.

L'alternativa, in questo caso, ai fini dell'ammissione all'esame, gioca fra l'elemento della laurea italiana o equipollente (anche qui potrebbe ravvisarsi un criterio di alternatività, ma ci sembra che esso resti all'«interno» del meccanismo, in quanto il titolo straniero riconosciuto equipollente ammette in sostanza ad un titolo italiano) [2] e l'elemento di una certa qualificata classificazione di una istituzione superiore (sembra ovvio non nazionale).

Ed è notevole che il criterio in parola si avvale di una comparazione fra una posizione «personale» ed una «istituzionale», fra un titolo riferito a persona e la fisionomia dell'organismo che tale titolo ha rilasciato, per giungere alla dichiarazione di equivalenza tra i due elementi.

[1] Oggi dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica.

[2] Vedasi anche la decorrenza, ai fini amministrativi, del titolo dell'università italiana dichiarante l'equipollenza.

Il discorso, a questo punto, potrebbe approfondirsi sulla procedura attraverso la quale «far valere» l'una o l'altra situazione.

Mentre, infatti, per il titolo personale vale il semplice criterio dell'esibizione dello stesso, ai fini dell'ammissione all'esame di Stato, per l'altro elemento — in assenza di dichiarazione di equipollenza — va esaminato il problema dell'«iniziativa» per la sua creazione (si tratta di provvedimento amministrativo cui è premesso un parere tecnico, che solo successivamente verrà esibito).

Si ritiene (e si è in realtà così operato) che tale problema vada affrontato in modo elastico, ad evitare la vanificazione della norma.

Se, infatti, si aspettasse, per consentire un'ammissione all'esame di Stato, l'iniziativa dell'istituto (nell'ipotesi estero), anche se sollecitato dall'interessato, per avere la dichiarazione italiana, ben difficilmente si perverrebbe all'applicazione della norma.

Si ritiene, pertanto, che, quanto meno, sull'istanza dell'aspirante all'esame possa attivarsi la procedura amministrativa italiana, con la richiesta di parere al Consiglio Universitario Nazionale e l'eventuale successivo decreto del ministro dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica.

L'art. 33, che fa parte del gruppo di norme transitorie della legge, beneficiando, in prima applicazione della stessa, gli aventi diritto con esame di Stato speciale per titoli, riprende, fra l'altro, il tema del riconoscimento ministeriale italiano dell'istituzione che ha rilasciato il titolo (non convalidato in Italia), chiedendo in più (si tratta di esame «speciale») documentata attività almeno triennale nel ramo. Anche qui vale, dunque, il precedente discorso.

Sul tema dell'alternatività, va detto, per inciso e per concludere queste brevi note, che l'art. 32 della legge («iscrizione all'albo in sede di prima applicazione») prevede, fra l'altro, l'iscrizione «diretta» all'albo sulla base dei due fattori della laurea (s'intende anche omologata) e del decorso del tempo (sette anni) in attività effettiva e continuativa di collaborazione o consulenza nella materia presso enti o istituzioni pubbliche o private (lettera «c»). L'alternativa è data dal «regolare» esame di Stato, di cui l'elemento temporale è sostitutivo.

BIBLIOGRAFIA

Legge 18 febbraio 1989, n. 56 (G.U. serie generale 24/2/89, n. 46).

Lavori preparatori: Senato della Repubblica, atti nn. 16 e 16/B; Camera dei Deputati, atto n. 2405.

G. Zanobini, *Corso di diritto amministrativo*, vol. I, pp. 247 e segg., Milano, Giuffrè.

Per raffronto: voce «tempo», *Diritto Civile, nuovissimo digesto italiano*, XVIII, UTET, pagg. 1114 e segg.

LEGGI e DECRETI

G.U. del 23 novembre 1990

LEGGE 19 NOVEMBRE 1990, N. 341

Riforma degli ordinamenti didattici universitari

La Camera dei deputati ed il Senato della Repubblica hanno approvato;

IL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA PROMULGA

la seguente legge:

Art. 1
Titoli universitari

1. Le università rilasciano i seguenti titoli:
a) diploma universitario (DU);
b) diploma di laurea (DL);
c) diploma di specializzazione (DS);
d) dottorato di ricerca (DR).

Art. 2
Diploma universitario

1. Il corso di diploma si svolge nelle facoltà, ha una durata non inferiore a due anni e non superiore a tre, e comunque corrispondente a quella eventualmente stabilita dalle norme della Comunità economica europea per i diplomi universitari di primo livello ed ha il fine di fornire agli studenti adeguata conoscenza di metodi e contenuti culturali e scientifici orientata al conseguimento del livello formativo richiesto da specifiche aree professionali.

2. Le facoltà riconoscono totalmente o parzialmente gli studi compiuti nello svolgimento dei *curricula* previsti per i corsi di diploma universitario e per quelli di laurea ai fini del proseguimento degli studi per il conseguimento, rispettivamente, delle lauree e dei diplomi universitari affini, secondo criteri e modalità dettati con i decreti di cui all'articolo 9, comma 1, fermo restando in ogni caso l'obbligo di tale riconoscimento.

Art. 3
Diploma di laurea

1. Il corso di laurea si svolge nelle facoltà, ha una durata non inferiore a quattro anni e non superiore a sei ed ha il fine di fornire agli studenti adeguate conoscenze di metodi e contenuti culturali, scientifici e professionali di livello superiore.

2. Uno specifico corso di laurea, articolato in due indirizzi, è preordinato alla formazione culturale e professionale degli insegnanti, rispettivamente, della scuola materna e della scuola elementare, in relazione alle norme del relativo stato giuridico. Il diploma di laurea costituisce titolo necessario, a seconda dell'indirizzo seguito, ai fini dell'ammissione ai concorsi a posti di insegnamento nella scuola materna e nella scuola elementare. Il diploma di laurea dell'indirizzo per la formazione culturale e professionale degli insegnanti della scuola elementare costituisce altresì titolo necessario ai fini dell'ammissione ai concorsi per l'accesso a posti di istitutore o istitutrice nelle istituzioni educative dello Stato. I concorsi hanno funzione abilitante. Ai due indirizzi del corso di laurea contribuiscono i dipartimenti interessati; per il funzionamento dei predetti corsi sono utilizzati le strutture e, con il loro consenso, i professori ed i ricercatori di tutte le facoltà presso cui le necessarie competenze sono disponibili.

3. Entro due anni dalla data di entrata in vigore della presente legge, con decreto del Presidente della Repubblica, previa deliberazione del Consiglio dei Ministri su proposta del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica, su parere conforme del Consiglio universitario nazionale (CUN), di concerto con il Ministro della pubblica istruzione, sentito il Consiglio nazionale della pubblica istruzione (CNPI), acquisito il parere del Consiglio di Stato, viene definita la tabella del corso di laurea e ne sono precisati modalità e contenuti, comprese le attività di tirocinio didattico. I Ministri dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica e della pubblica istruzione si avvalgono della commissione di cui all'articolo 4, comma 5, della legge 9 maggio 1989, n. 168, integrata, a tal fine, da esperti nelle problematiche del corso di laurea stesso e della scuola di specializzazione di cui all'articolo 4, comma 2, della presente legge.

4. Il decreto del Presidente della Repubblica di cui al comma 3 contiene altresì norme per la formazione degli insegnanti della regione Valle d'Aosta ai fini di adeguarla alle particolari situazioni di bilinguismo di cui agli articoli 38, 39 e 40 dello statuto speciale. Apposite convenzioni possono essere stipulate dalla regione Valle d'Aosta, d'intesa con i Ministeri dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica e della pubblica istruzione, con le università italiane e con quelle dei Paesi dell'area linguistica francese.

5. Convenzioni per gli insegnanti delle scuole in lingua tedesca, delle scuole in lingua slovena e di quelle delle località ladine possono essere stipulate dalle province autonome di Trento e di Bolzano e dalla regione Friuli-Venezia Giulia, d'intesa con i Ministeri dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica e della pubblica istruzione, con le università italiane, con quelle dei Paesi dell'area linguistica tedesca e con quelle slovene.

6. Con lo stesso decreto del Presidente della Repubblica di cui al comma 3 o con altro decreto adottato con le medesime modalità, di concerto altresì con i Ministri di grazia e giustizia e per la funzione pubblica e con gli altri Ministri interessati, sono individuati i profili professionali per i quali, salvo le eventuali e opportune integrazioni, il diploma di laurea di cui al comma 2 è titolo valido per l'esercizio delle corrispondenti attività, nonché le qualifiche funzionali del pubblico im-

piego per le quali il diploma di laurea costituisce titolo per l'accesso.

7. I corsi di laurea di cui al comma 2 sono attivati a partire dall'anno accademico successivo a quello di emanazione del decreto del Presidente della Repubblica di cui al comma 3.

8. Con decreto del Ministro della pubblica istruzione, emanato di concerto con i Ministri per la funzione pubblica e del tesoro entro un anno dalla data di entrata in vigore della presente legge, sono stabiliti i tempi e le modalità per il graduale passaggio al nuovo ordinamento, anche con riferimento ai diritti degli insegnanti di scuola materna ed elementare in servizio.

Art. 4
Diploma di specializzazione

1. Il diploma di specializzazione si consegue, successivamente alla laurea, al termine di un corso di studi di durata non inferiore a due anni finalizzato alla formazione di specialisti in settori professionali determinati, presso le scuole di specializzazione di cui al decreto del Presidente della Repubblica 10 marzo 1982, n. 162.

2. Con una specifica scuola di specializzazione articolata in indirizzi, cui contribuiscono le facoltà ed i dipartimenti interessati, ed in particolare le attuali facoltà di magistero, le università provvedono alla formazione, anche attraverso attività di tirocinio didattico, degli insegnanti delle scuole secondarie, prevista dalle norme del relativo stato giuridico. L'esame finale per il conseguimento del diploma ha valore di esame di Stato ed abilita all'insegnamento per le aree disciplinari cui si riferiscono i relativi diplomi di laurea. I diplomi rilasciati dalla scuola di specializzazione costituiscono titolo di ammissione ai corrispondenti concorsi a posti di insegnamento nelle scuole secondarie.

3. Con decreto del Presidente della Repubblica, da adottare nel termine e con le modalità di cui all'articolo 3, comma 3, sono definiti la tabella della scuola di specializzazione all'insegnamento di cui al comma 2 del presente articolo, la durata dei corsi da fissare in un periodo non inferiore ad un anno ed i relativi piani di studio. Questi devono comprendere discipline finalizzate alla preparazione professionale con riferimento alle scienze dell'educazione e all'approfondimento metodologico e didattico delle aree disciplinari interessate nonché attività di tirocinio didattico obbligatorio. Con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica, emanato di concerto con il Ministro della pubblica istruzione, sono stabiliti i criteri di ammissione alla scuola di specializzazione all'insegnamento e le modalità di svolgimento dell'esame finale. Si applicano altresì le disposizioni di cui all'articolo 3, commi 7 e 8.

4. Con lo stesso decreto del Presidente della Repubblica di cui al comma 3 o con altro decreto adottato con le medesime modalità, di concerto altresì con i Ministri di grazia e giustizia e per la funzione pubblica, sono determinati i diplomi di specializzazione di cui al comma 2 che in relazione a specifici profili professionali danno titolo alla partecipazione agli esami di abilitazione per l'esercizio delle corrispondenti professioni ovvero danno titolo per l'accesso alla dirigenza nel pubblico impiego.

Art. 5
Dottorato di ricerca

1. I corsi di dottorato di ricerca sono regolati da specifiche disposizioni di legge.

Art. 6
Formazione finalizzata e servizi didattici integrativi

1. Gli statuti delle università debbono prevedere:

a) corsi di orientamento degli studenti, gestiti dalle università anche in collaborazione con le scuole secondarie superiori nell'ambito delle intese tra i Ministri dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica e della pubblica istruzione, espresse ai sensi dell'articolo 4 della legge 9 maggio 1989, n. 168, per l'iscrizione agli studi universitari e per l'elaborazione dei piani di studio, nonché per l'iscrizione ai corsi post-laurea;

b) corsi di aggiornamento del proprio personale tecnico e amministrativo;

c) attività formative autogestite dagli studenti nei settori della cultura e degli scambi culturali, dello sport, del tempo libero, fatte salve quelle disciplinate da apposite disposizioni legislative in materia.

2. Le università possono inoltre attivare, nei limiti delle risorse finanziarie disponibili nel proprio bilancio e con esclusione di qualsiasi onere aggiuntivo a carico del bilancio dello Stato:

a) corsi di preparazione agli esami di Stato per l'abilitazione all'esercizio delle professioni ed ai concorsi pubblici;

b) corsi di educazione ed attività culturali e formative esterne, ivi compresi quelli per l'aggiornamento culturale degli adulti, nonché quelli per l'aggiornamento culturale degli adulti, nonché quelli per la formazione permanente, ricorrente e per i lavoratori, ferme restando le competenze delle regioni e delle province autonome di Trento e di Bolzano;

c) corsi di perfezionamento e aggiornamento professionale.

3. Le università rilasciano attestati sulle attività dei corsi previsti dal presente articolo.

4. I criteri e le modalità di svolgimento dei corsi e delle attività formative, ad eccezione di quelle previste dalla lettera c) del comma 1, sono deliberati dalle strutture didattiche e scientifiche, secondo le norme stabilite nel regolamento di cui all'articolo 11.

Art. 7
Disposizioni per le scuole dirette a fini speciali

1. Entro un anno dalla pubblicazione dei decreti di cui all'articolo 9, le università deliberano la soppressione delle scuole dirette a fini speciali, ovvero ne prevedono, nello statuto:

a) la trasformazione in corsi di diploma universitario;

b) la conferma secondo il loro specifico ordinamento.

2. Trascorso il predetto termine qualora l'università non abbia provveduto a quanto previsto dal comma 1, le scuole dirette a fini speciali presenti nell'ateneo sono soppresse.

3. L'attivazione di nuove scuole dirette a fini speciali è limitata alle tipologie esistenti e a quelle già previste nel piano di sviluppo dell'università 1986-1990.

4. Le scuole dirette a fini speciali confermate ai sensi del comma 1, lettera b), o attivate ai sensi del comma 3, rimangono in funzione secondo le norme del decreto del Presidente della Repubblica 10 marzo 1982, n. 162, fino alla data di entrata in vigore della legge sull'ordinamento dell'istruzione post-secondaria.

5. Lo statuto dovrà dettare le eventuali disposizioni per il graduale passaggio al nuovo ordinamento e per consentire il completamento degli studi da parte degli studenti già iscritti.

Art. 8
Collaborazioni esterne

1. Per la realizzazione dei corsi di studio nonché delle attività culturali e formative di cui all'articolo 6, le università possono avvalersi, secondo modalità definite dalle singole sedi, della collaborazione di soggetti pubblici e privati, con facoltà di prevedere la costituzione di consorzi, anche di diritto privato, e la stipulazione di apposite convenzioni.

2. Le università possono partecipare alla progettazione ed alla realizzazione di attività culturali e formative promosse da terzi, con specifico riferimento alle iniziative di formazione organizzate da regio-

ni, province autonome, enti locali e istituti di istruzione secondaria, attraverso apposite convenzioni e consorzi, anche di diritto privato.

3. I consigli delle strutture didattiche e scientifiche interessate assicurano la pubblicità dei corsi e dei progetti, nonché delle forme di collaborazione e partecipazione.

Art. 9

Ordinamento dei corsi di diploma universitario, di laurea e di specializzazione

1. Entro due anni dalla data di entrata in vigore della presente legge, con uno o più decreti del Presidente della Repubblica, adottati su proposta del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica, sono definiti ed aggiornati gli ordinamenti didattici dei corsi di diploma universitario, dei corsi di laurea e delle scuole di specializzazione e le rispettive tabelle.

2. I decreti di cui al comma 1 sono emanati su conforme parere del CUN, il quale lo esprime uditi i comitati consultivi di cui all'art. 67 del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, sentiti, per le rispettive materie, i rappresentanti dei collegi e degli ordini professionali, nell'osservanza dei seguenti criteri:

a) devono rispettare la normativa comunitaria in materia;

b) devono realizzare una riduzione delle duplicazioni totali o parziali e la ricomposizione o la riconversione innovativa degli insegnamenti secondo criteri di omogeneità disciplinare, tenendo conto dei mutamenti sopravvenuti nelle aree scientifiche e professionali;

c) devono determinare le facoltà e la collocazione dei corsi nelle facoltà, secondo criteri di omogeneità disciplinare volti ad evitare sovrapposizioni e duplicazioni dei corsi stessi, e dettare norme per il passaggio degli studenti dal precedente al nuovo ordinamento;

d) devono individuare le aree disciplinari, intese come insiemi di discipline scientificamente affini raggruppate per raggiungere definiti obiettivi didattico-formativi, da includere necessariamente nei *curricula* didattici, che devono essere adotatti dalle università, al fine di consentire la partecipazione agli esami di abilitazione per l'esercizio delle professionai o l'accesso a determinate qualifiche funzionali del pubblico impiego;

e) devono precisare le affinità al fine della valutazione delle equipollenze e per il conseguimento di altro diploma dello stesso o diverso livello;

f) devono tenere conto delle previsioni occupazionali.

3. Con la medesima procedura si provvede alle successive modifiche ed integrazioni di quanto disciplinato dai commi 1 e 2.

4. Il Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica definisce, su conforme parere del CUN, i criteri generali per la regolamentazione dell'accesso alle scuole di specializzazione ed ai corsi per i quali sia prevista una limitazione nelle iscrizioni.

5. Fermo restanod quanto disposto dall'articolo 3, comma 6, e dell'articolo 4, comma 4, con decreti del Presidente della Repubblica adottati su proposta del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica, di concerto con i Ministri interessati, possono essere individuati i livelli funzionali del pubblico impiego e le attività professionali per accedere ai quali sono richiesti i titoli di studio previsti dalla presente legge.

6 Con decreto del Presidente della Repubblica, adottato su proposta del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica, su conforme parere del CUN, di concerto con il Ministro per la funzione pubblica, sono dichiarate le equipollenze tra i displomi universitari e quelle tra i diplomi di laurea al fine esclusivo dell'ammissione ai pubblici concorsi per l'accesso alle qualifiche funzionali del pubblico impiego per le quali ne è prescritto il possesso.

Art. 10

Consiglio universitario nazionale

1. Il Consiglio universitario nazionale (CUN) è organo elettivo di rappresentanza delle università italiane.

2. Il CUN svolge funzioni consultive relativamente a tutti gli atti di carattere generale di competenza del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica, in ordine:

a) al coordinamento tra le sedi universitarie;

b) al reclutamento, ivi compresa la definizione dei raggruppamenti disciplinari, e allo stato giuridico dei professori e ricercatori universitari;

c) alla ripartizione tra le università dei fondi destinati al finanziamento della ricerca scientifica;

d) alla definizione e all'aggiornamento della disciplina nazionale in materia di ordinamenti didattici;

e) al piano triennale di sviluppo dell'università.

3. Per le materie di cui alle lettere c) e d) del comma 2, il CUN si avvale dei comitati consultivi di cui all'articolo 67 del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, che, per la ripartizione del 40 per cento dei fondi destinati alla ricerca scientifica di cui all'articolo 65 dello stesso decreto del Presidente della Repubblica n. 382, esprimono proposta vincolante.

4. Il CUN è composto da:

a) trenta membri eletti in rappresentanza delle aree di cui all'articolo 67 del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382;

b) otto rettori designati dalla Conferenza permanente dei rettori delle università italiane;

c) otto studenti eletti dagli studenti iscritti ai corsi di laurea e di diploma;

d) cinque membri eletti dal personale tecnico ed amministrativo delle università;

e) due membri, non appartenenti al personale docente, ricercatore o tecnico ed amministrativo delle università, designati dal Consiglio nazionale dell'economia e del lavoro (CNEL);

f) un membro, non appartenente al personale docente, ricercatore o tecnico ed amministrativo delle università, designato dal Consiglio nazionale delle ricerche (CNR).

5. I rappresentanti degli studenti e del personale tecnico e amministrativo nel CUN e nei comitati consultivi non partecipano alle deliberazioni relative alle lettere b) e c) del comma 2.

6. Le modalità di elezione e di designazione dei componenti di cui alle lettere a), b), c) e d) del comma 4, anche al fine di garantire una rappresentanza delle aree proporzionale alla loro consistenza e una equilibrata presenza delle diverse componenti e delle sedi universitarie presenti nel territorio, nonché l'organizzazione interna e il funzionamento del CUN sono disciplinati con regolamento emanato ai sensi dell'articolo 17 della legge 23 agosto 1988, n. 400. L'elettorato attivo e passivo per l'elezione dei membri di cui alla lettera a) è comunque attribuito ai professori e ai ricercatori afferenti a ciascuna area. Sullo schema di regolamento, dopo l'acquisizione del parere del Consiglio di Stato, esprimono parere le competenti Commissioni permanenti della Camera dei deputati e del Senato della Repubblica.

7. I componenti del CUN sono nominati con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica, durano in carica quattro anni e non sono immediatamente rieleggibili. Il CUN elegge il presidente tra i suoi componenti.

8. A modifica di quanto previsto dall'articolo 67 del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, di ciascun comitato consultivo di cui al comma 3 fa parte una rappresentanza dei ricercatori e degli studenti, eletta dai ricer-

catori e dagli studenti appartenenti rispettivamente ai corrispondenti gruppi di discipline e corsi di laurea e di diploma in proporzione analoga a quella risultante nella composizione del CUN. La corrispondenza dei gruppi di discipline e dei corsi ai comitati e le modalità di elezione sono determinate con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica, sentito il CUN.

9. Per i provvedimenti disciplinari a carico dei professori e dei ricercatori, il CUN elegge nel suo seno una corte di disciplina, composta dal presidente, che la presiede, da due professori ordinari, da due professori associati e da due ricercatori. Per ciascuna categoria di membri sono eletti altrettanti membri supplenti che sostituiscono i titolari in caso di impedimento o di assenza. Il presidente, in caso di impedimento o di assenza, è sostituito dal professore più anziano in ruolo. A parità di anzianità di ruolo prevale il più anziano di età. La corte si riunisce con la partecipazione dei soli professori ordinari nel caso che si proceda nei confronti dei professori ordinari; con la partecipazione dei professori ordinari ed associati se si procede nei confronti di professori associati;con la partecipazione dei professori ordinari ed associati e dei ricercatori se si procede nei confronti dei ricercatori. Nel caso di concorso nella stessa infrazione di appartenenti a categorie diverse, il collegio giudica con la partecipazione dei membri la cui presenza è richiesta per il giudizio relativo a ciascuna delle categorie interessate. Le funzioni di relatore sono assolte da un rappresentante dell'università interessata designato dal rettore. L'articolo 2 della legge 7 febbraio 1979, n. 31, è abrogato.

Art. 11
Autonomia didattica

1. L'ordinamento degli studi dei corsi di cui all'articolo 1, nonché dei corsi e delle attività formative di cui all'articolo 6, comma 2, è disciplinato, per ciascun ateneo, da un regolamento degli ordinamenti didattici, denominato «regolamento didattico di ateneo». Il regolamento è deliberato dal senato accademico, su proposta delle strutture didattiche, ed è inviato al Ministero dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica per l'approvazione. Il Ministro, sentito il CUN, approva il regolamento entro 180 giorni dal ricevimento, decorsi i quali senza che il Ministro si sia pronunciato il regolamento si intende approvato. Il regolamento è emanato con decreto del rettore.

2. I consigli delle strutture didattiche determinano, con apposito regolamento, in conformità al regolamento didattico di ateneo e nel rispetto della libertà di insegnamento, l'articolazione dei corsi di diploma universitario e di laurea, dei corsi di specializzazione e di dottorato di ricerca, i piani di studio con relativi insegnamenti fondamentali obbligatori, i moduli didattici, la tipologia delle forme didattiche, ivi comprese quelle dell'insegnamento a distanza, le forme di tutorato, le prove di valutazione della preparazione degli studenti e la composizione delle relative commissioni, le modalità degli obblighi di frequenza anche in riferimento alla condizione degli studenti lavoratori, i limiti delle possibilità di iscrizione ai fuori corso, fatta salva la posizione dello studente lavoratore, gli insegnamenti utilizzabili per il conseguimento di diplomi, nonché la propedeuticità degli insegnamenti stessi, le attività di laboratorio, pratiche e di tirocinio e l'introduzione di un sistema di crediti didattici finalizzati al riconoscimento dei corsi seguiti con esito positivo, ferma restando l'obbligatorietà di quanto previsto dall'articolo 9, comma 2, lettera d).

3. Nell'ambito del piano di sviluppo dell'università, tenuto anche conto delle proposte delle università, deliberate dagli organi competenti, può essere previsto il sostegno finanziario ad iniziative di istruzione universitaria a distanza attuate dalle università anche in forma consortile con il concorso di altri enti pubblici e privati, nonché a programmi e a strutture nazionali di ricerca relativi al medesimo settore. Tali strutture possono essere costituite con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica di concerto con il Ministro del tesoro.

Art. 12
Attività di docenza

1. I professori di ruolo, a integrazione di quanto previsto dagli articoli 1, 9 e 10 del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, e successive modificazioni, e dall'articolo 4 del decreto del Presidente della Repubblica 10 marzo 1982, n. 162, adempiono ai compiti didattici nei corsi di diploma universitario e nei corsi di cui all'articolo 6, comma 1, lettera a), e comma 2, della presente legge. I ricercatori confermati, a integrazione di quanto previsto dagli articoli 30, 31 e 32 del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, adempiono ai compiti didattici in tutti i corsi di studio previsti dalla legge, secondo le modalità di cui ai commi 3, 4, 5, 6 e 7 del presente articolo.

2. È altresì compito istituzionale dei professori e dei ricercatori guidare il processo di formazione culturale dello studente secondo quanto previsto dal sistema di tutorato di cui dell'articolo 13.

3. Ferma restando per i professori la responsabilità didattica di un corso relativo ad un insegnamento, le strutture didattiche, secondo le esigenze della programmazione diattica, attribuiscono ai professori e ai ricercatori confermati, con le modalità di cui al decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, e con il consenso dell'interessato, l'affidamento e la supplenza di ulteriori corsi o moduli che, comunque, non danno diritto ad alcuna riserva di posti nei concorsi. La programmazione deve in ogni caso assicurare la piena utilizzazione nelle strutture didattiche dei professori e dei ricercatori e l'assolvimento degli impegni previsti dalle rispettive norme di stato giuridico.

4. I ricercatori confermati possono essere componenti delle commissioni di esame di profitto nei corsi di diploma universitario, di laurea e di specializzazione e relatori di tesi di laurea.

5. Il primo comma dell'articolo 114 del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, già sostituito dall'articolo 3 della legge 13 agosto 1984, n. 477, è sostituito dal seguente:

«Gli affidamenti e le supplenze possono essere conferite esclusivamente a professori di ruolo e a ricercatori confermati del medesimo settore scientifico-disciplinare o di settore affine, appartenenti alla stessa facoltà; in mancanza, con motivata deliberazione, a professori di ruolo e a ricercatori confermati di altra facoltà della stessa università ovvero di altra università. Nell'attribuzione delle supplenze, in presenza di domande di professori di ruolo e di ricercatori confermati, appartenenti al medesimo settore scientifico-disciplinare, va data preferenza, da parte del consiglio di facoltà, a quelle presentate dai professori».

6. Gli insegnamenti nei corsi di laurea e di diploma sono di norma sdoppiati ogni qualvolta il numero degli esami sostenuti nell'anno precedente, moltiplicato per il rapporto tra gli iscritti nell'anno in corso e gli iscritti dell'anno precedente, supera 250. Gli insegnamenti sdoppiati possono essere coperti dai professori e dai ricercatori confermati per supplenza o per affidamento.

7. La supplenza o l'affidamento di un corso o modulo, che rientrino nei limiti dell'impegno orario complessivo previsto per i professori e per i ricercatori dalle rispettive norme, sono conferiti a titolo gratuito. Le supplenze e gli affidamenti per superino i predetti limiti possono essere retribuiti esclusivamente con oneri a carico degli ordinari stanziamenti dello stato di

previsione del Ministero dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica, fatta salva la possibilità di quanto previsto dal quinto comma dell'articolo 9 del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382.

8. L'istituto del contratto previsto dal decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, e dal decreto del Presidente della Repubblica 10 marzo 1982, n. 162, si estende ai corsi di diploma universitario. Per i professori a contratto sono rispettate le incompatibilità di cui all'articolo 13 del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, e successive modificazioni.

Art. 13
Tutorato

1. Entro un anno dalla data di entrata in vigore della presente legge ciascuna università provvede ad istituire con regolamento il tutorato, sotto la responsabilità dei consigli delle strutture didattiche.

2. Il tutorato è finalizzato ad orientare ed assistere gli studenti lungo tutto il corso degli studi, a renderli attivamente partecipi del processo formativo, a rimuovere gli ostacoli ad una proficua frequenza dei corsi, anche attraverso iniziative rapportate alle necessità, alle attitudini ed alle esigenze dei singoli.

3. I servizi di tutorato collaborano con gli organismi di sostegno al diritto allo studio e con le rappresentanze degli studenti, concorrendo alle complessive esigenze di formazione culturale degli studenti e alla loro compiuta partecipazione alle attività universitarie.

Art. 14
Settori scientifico-disciplinari

1. Entro due anni dalla data di entrata in vigore della presente legge, con uno o più decreti del Presidente della Repubblica, adottati previa deliberazione del Consiglio dei Ministri, su proposta del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica, su conforme parere del CUN, il quale lo esprime uditi i comitati consultivi di cui all'articolo 67 del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, gli insegnamenti sono raggruppati in settori scientifico-discipinari in base a criteri di omogeneità scientifica e didattica. Sulle proposte del Ministro esprimono il proprio parere, nel termine perentorio di novanta giorni, le facoltà interessate.

2. Il decreto o i decreti di cui al comma 1 stabiliscono la pertinenza delle titolarità ai settori scientifico-disciplinari, individuati ai sensi dello stesso comma 1, che costituiranno i raggruppamenti concorsuali.

Art. 15
Inquadramento dei professori di ruolo e dei ricercatori

1. I professori di ruolo e i ricercatori vengono inquadrati, ai fini delle funzioni didattiche, nei settori scientifico-disciplinari definiti ai sensi dell'articolo 14.

2. L'attribuzione dei compiti didattici avviene, sentiti gli interessati, nel rispetto della loro libertà di insegnamento e delle loro specifiche competenze scientifiche.

3. I professori di ruolo in servizio alla data di entrata in vigore della presente legge conservano la responsabilità didattica del corso di cui sono titolari, ovvero, con il loro consenso, assumono la responsabilità di altro corso loro attribuito dal consiglio di facoltà.

Art. 16
Norme finali

1. Nella presente legge, nelle dizioni «ricercatori» o «ricercatori confermati» si intendono comprese anche quelle di «assistenti di ruolo ad esauriemnto» e di «tecnici laureati in possesso dei requisiti previsti dall'articolo 50 del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, alla data di entrata in vigore del predetto decreto»; nella dizione «corsi di diploma» si intende compresa anche quella di «corsi delle scuole dirette a fini speciali» fino alla loro trasformazione o soppressione.

2. L'istituzione e l'attivazione dei corsi di diploma universitario, di laurea, di specializzazione e di dottorato di ricerca, saranno attuate in conformità alle disposizioni che regolano le procedure inerenti al piano di sviluppo dell'università, nei limiti del finanziamento di parte corrente del piano stesso, previsto dall'articolo 17, comma 1, della legge 7 agosto 1990, n. 245, e tenuto conto altresì del concorso di ulteriori forme di finanziamento, quali i fondi derivanti da: convenzioni con enti pubblici, con particolare riferimento alle regioni nell'ambito delle competenze per la formazione professionale; convenzioni con soggetti privati; eventuali variazioni dei contributi degli iscritti; trasferimenti del fondo sociale europeo, nonché risparmi conseguiti con una più flessibile ed intensa utilizzazione dei docenti e con una utilizzazione finalizzata alle nuove esigenze dei posti di ruolo vacanti già previsti nella pianta organica alla data di entrata in vigore della presente legge.

3. Nella prima applicazione della presente legge, le università che attivino un corso di diploma, oltre a dare inizio ai corsi del primo anno, provvedono ai riconoscimenti, ai sensi del comma 2 dell'articolo 2, di esami sostenuti in un corso di laurea per studenti aspiranti al diploma; qualora ciò risulti necessario per consentire il conseguimento del titolo, le università possono altresì attivare anche insegnamenti previsti per gli ulteriori anni del corso.

4. Le disposizioni degli statuti che, alla data di entrata in vigore della presente legge, prevedono scuole che rilasciano titoli aventi valore di laurea, ovvero scuole che nella loro unitaria costituzione sono articolate in più corsi, anche autonomi, di diverso livello di studi per il conseguimento di distinti titoli finali, possono essere confermate dalle università con atto ricognitivo adottato dagli organi competenti, entro un anno dalla data di entrata in vigore della presente legge, da comunicare al Ministero dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica; restano ferme le disposizioni concernenti gli istituti superiori ad ordinamento speciale.

Art. 17
Abrogazione di norme

1. Sono abrogate tutte le norme in contrasto con la presente legge.

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 19 novembre 1990

COSSIGA

ANDREOTTI, *Presidente del Consiglio dei Ministri*

Visto, *il Guardasigilli:* VASSALLI

LAVORI PREPARATORI

Camera dei deputati (atto n. 80):

Presentato dall'on. FIANDROTTI ed altri il 2 luglio 1987.

Assegnato alla VII commissione (Cultura), in sede referente, il 21 gennaio 1988, con pareri delle commissioni I, II, V, VI e XI.

Esaminato dalla VII commissione, in sede referente, il 2, 3, 9 marzo 1988; 25

gennaio 1989; 1, 8, 15, 16 febbraio 1989; 11, 26 ottobre 1989.

Assegnato nuovamente alla VII commissione, in sede legislativa, il 20 febbraio 1990.

Esaminato dalla VII commissione, in sede legislativa, il 21, 22, 27, 28 febbraio 1990; 1, 2, 14, 15, 21, 22, 28 marzo 1990; 11, 12, 18 aprile 1990, e approvato il 19 aprile 1990, in un testo unificato con atti numeri 581 (ZANGHERI ed altri), 1484 (POLI BORTONE ed altri), 1782 (TESINI ed altir) e 2507 (GUERZONI ed altri).

Senato della Repubblica (atto n. 2266):

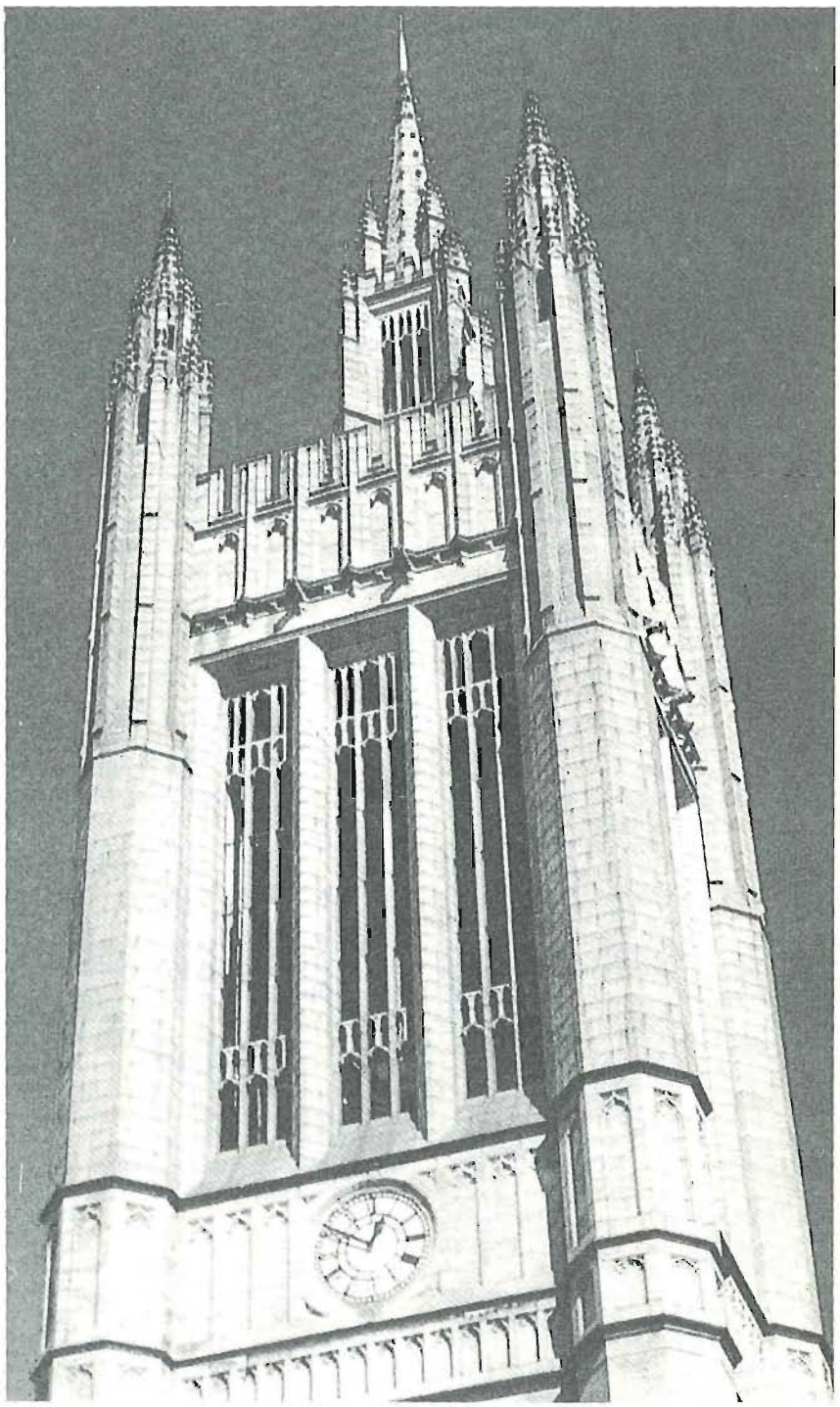
Assegnato alla VII commissione (Istruzione pubblica), in sede deliberante, il 15 maggio 1990, con pareri delle commissioni I, II, V, X, XI e della commissione per le questioni regionali.

Esaminato dalla VII commissione il 15, 28 giugno 1990; 3, 10, 18, 19, 24, 25, 31 luglio 1990; 1, 2 agosto 1990; 20 settembre 1990; 4 ottobre 1990 e approvato, con modificazioni, l'11 ottobre 1990.

Camera dei deputati (atti numeri 80, 581, 1484, 1781, 3507/B):

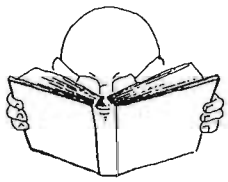
Assegnato alla VII commissione (Cultura), in sede legislativa, il 18 ottobre 1990, con pareri delle commissioni I, V e XI.

Esaminato dalla VII commissione e approvato il 30 ottobre 1990.



Università di Aberdeen: la torre del Marischal College (67 metri) è la seconda costruzione di granito del mondo, dopo l'Escorial in Spagna

LIBRI



Piano nazionale sui materiali innovativi avanzati
a cura dell'Ufficio Programmi Nazionali e Contratti di Ricerca del Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica

Nell'ambito delle tecnologie avanzate, la scienza dei materiali sia innovativi che tradizionali trova ampio spazio di utilizzazione rivelandosi di primaria importanza per lo sviluppo economico e culturale del nostro Paese. A questa scienza e alle tematiche che le fanno riscontro, il Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica ha dedicato il primo volume di una serie di pubblicazioni sulle analisi e le proposte che alcune commissioni hanno elaborato in merito ad una programmazione adeguata del sistema produttivo italiano sia in ambito nazionale che nel quadro del mercato internazionale.

Il testo — dal titolo *Piano nazionale sui materiali innovativi avanzati* — mette in luce ed elabora più opportunamente una politica della ricerca che tiene conto delle varie discipline scientifiche nonché dei diversi settori produttivi coinvolti nello studio dei materiali. Questo anche al fine di individuare con maggiore precisione alcune linee di intervento prioritarie in base alle quali programmare più efficacemente un sistema di formazione dei tecnici e dei ricercatori impegnati in questi settori.

La costituzione di un comitato con lo scopo, appunto, di organizzare un Piano nazionale per la formazione e la ricerca tenderà — come sottolinea la presentazione del volume a firma dello stesso Ruberti — ad agevolare il confronto e la cooperazione fra l'università e i vari enti di ricerca attraverso un'azione ben concertata delle singole strutture.

La necessità di attuare un valido coordinamento tra le diverse iniziative deve però essere affiancata dalla volontà di superare quelle carenze che spesso hanno caratterizzato il nostro sistema produttivo — specie se consideriamo lo sviluppo tecnologico di altri paesi — rendendo poco agili e redditizie le nostre reti di ricerca.

L'esigenza di qualificare ulteriormente gli interventi e di potenziare le strutture è stata motivata anche dall'interesse per lo sviluppo del Mezzogiorno che ha visto l'attivazione di una serie di iniziative straordinarie con riscontri positivi in termini economici, produttivi e occupazionali.

La creazione di parchi scientifici e di poli tecnologici, il riequilibrio delle forze Nord-Sud, l'impegno nei riguardi della tutela dell'ambiente, costituiscono nell'ambito della progettazione e realizzazione dei materiali innovativi avanzati l'espressione più concreta della crescita culturale e scientifica del sistema produttivo italiano.

Marina Dalla Torre

Schools and Quality. An International Report
OCDE, Paris 1989, pp. 141, FF95

L'esigenza di elevare la qualità dell'istruzione, in particolare nella scuola primaria e secondaria, è divenuto di fondamentale importanza all'interno della maggior parte dei paesi membri dell'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico).

Questa necessità era stata già avvertita nel corso del dibattito seguito all'incontro fra i ministri dell'Istruzione svoltosi a Parigi nel novembre 1984. Il volume edito dall'OCSE intende riportare — sotto la veste di indagine internazionale — una serie di riflessioni che interessano il tema della qualità in rapporto alla scuola.

Tuttavia, nascono alcuni interrogativi: ci si domanda, per esempio, di che tipo sia la qualità applicata al settore dell'istruzione, e per quale motivo tale problema sia divenuto tanto preminente nel quadro delle esigenze di questi paesi. Ci si chiede, inoltre, in che modo indirizzare costruttivamente le riflessioni, gli sviluppi, le possibili soluzioni emerse all'interno di una politica che intende fare della qualità il suo principale — anche se a volte controverso — obiettivo.

Il rapporto è suddiviso in tre parti. La prima analizza il «concetto qualità» e la conseguente critica scaturita nei vari ambienti politici a questo riguardo. La seconda concerne le aree di prioritario interesse nel perseguimento della qualità, nel quadro dei sistemi scolastici, includendo i *curricula*, l'organizzazione delle scuole, i sistemi di valutazione dei ragazzi e degli insegnanti. La terza parte, infine, contiene il sommario e le principali conclusioni del rapporto.

Il concetto di qualità — soprattutto se applicato alla scuola dell'obbligo — presuppone una serie di interpretazioni che il testo espone efficacemente piuttosto che limitarsi ad offrire una definizione elaborata in seno all'OCSE in merito a questo termine.

Ultimamente il dibattito sull'istruzione e sulle valutazioni che la riguardano si è fatto più complesso, traducendosi in una serie di *querelle* fra la destra e la sinistra, fra tradizionalisti e progressisti, fra elitari e fautori dell'uguaglianza. Le cause sono numerose, non ultima la grande politicizzazione che, nell'ultimo ventennio, ha caratterizzato la vita nelle scuole nonché le competizioni truffaldine relative agli stanziamenti di denaro per l'istruzione.

L'interesse odierno nei riguardi della qualità non è una semplice reazione agli Anni Sessanta e al preponderare degli intenti di giustizia che li hanno caratterizzati. D'altra parte le relazioni che intercorrono fra concetti come qualità e uguaglianza sono assai delicate e continuano a interessare la vera natura del dibattito. Alla necessità di enunciare un numero ristretto di principi chiave in base ai quali elaborare una nuova «teoria della qualità», corrisponde un'oggettiva difficoltà di formulazione aggravata da una serie di ammonimenti provenienti dagli amministratori delle scuole e dallo stesso corpo insegnante.

Molte idee innovative riguardo all'istruzione, esaminate in tempi recenti, vengono attualmente sperimentate e valutate, spesso istituite perché mancanti, ma questo non è più sufficiente. La «teoria della qualità» ha attivato un ciclo di dissensi e disillusioni: un nuovo consenso è richiesto per superare l'*impasse* che ne impedisce la piena applicazione.

M. D. T.

L'autonomia finanziaria e contabile delle università
di A. Barettoni Arleri, G. D'Addona, F. Matarazzo, M. Di Russo
Edizioni Minerva Medica, Torino 1990, pp. 180, L. 50.000

Quattro persone di buona volontà si sono messe a tavolino e dopo il proficuo congresso di Macerata hanno articolato lo schema di Regolamento di ateneo per l'amministrazione, la finanza e la contabilità, ai sensi dell'art. 7 della Legge 9 maggio 1989, n. 168.

I suoi autori si sono spogliati delle vesti tradizionali, a ciò abilitati dalla legge stessa e dall'ordine del giorno del Senato del 3 maggio 1989, e liberati dalla veste contabilistica pubblica del passato e particolarmente dalla supplenza della contabilità generale dello Stato per tutti i vuoti e le lacune normative, hanno affrontato in termini nuovi i temi della contabilità e della finanza autonoma delle università.

Il Regolamento cerca di disciplinare i criteri della gestione, le relative procedure amministrative e finanziarie e le connesse respónsabilità, in modo, come voluto dalla stessa legge, di assicurare tempestività, e quindi rapidità ed efficienza, nell'erogazione della spesa unitamente al rispetto dell'equilibrio finanziario del bilancio. Ad esso si provvede altresì con forme agili e snelle di formazione dei contratti e con riserva di tutte le norme di legge che recepiscono le direttive CEE ed i regolamenti comunitari, producendo così benefici effetti per l'economia del Paese oltre che positivi risultati per l'equilibrio e la realizzazione interna del bilancio; a tal fine, inoltre, si provvede con norme sui controlli interni nonché sulla gestione patrimoniale, che ancorché non contrapposta alla gestione finanziaria, così come avveniva per il passato, viene però giustamente distinta dalle norme che ne fanno apposita menzione al punto 8.

Il tutto rappresenta un impianto nuovo e molto aperto, ma che prende le mosse da vicende del passato, nei confronti del quale esso si pone non come un'inconsulta reazione, ma come una continuità che risente peraltro di fatti nuovi e di liberalizzazioni maturate nel legislatore, ancorché sospinte dall'interprete.

Infatti, è al passato non attuato — in particolare alla Costituzione — che esso si riferisce, quando esordisce affermando che (art. 6) le università sono dotate di personalità giuridica e, in attuazione dell'art. 33 della Costituzione hanno autonomia didattica, scientifica, organizzativa finanziaria e contabile, all'uopo dandosi statuti e regolamenti autonomi e che, nel rispetto dei principi di autonomia stabiliti dal medesimo art. 33, esse sono disciplinate esclusivamente dai rispettivi statuti, dai regolamenti e da norme legislative che vi operino espresso riferimento.

Il sistema formativo universitario in Europa e le prospettive del mercato del lavoro dopo il 1992
Atti del Convegno Euripe '89
Istituto per ricerche e attività educative (IPE), Napoli 1990, pp. 185

Da più di un decennio l'IPE si occupa di formazione ed orientamento universitario espletando questa sua vocazione mediante l'attivazione e la gestione di collegi accademici e di centri universitari. La necessità di fornire al Meridione, e più in generale a tutta la nazione, una classe dirigente che possa definirsi veramente tale — ovvero portatrice di sviluppi positivi per il mondo economico e produttivo del paese — è divenuta per l'IPE una realtà di coscienza. Questi obiettivi trovano più ampio respiro nel quadro di una serie di iniziative volte a facilitare l'accesso agli studi accademici degli strati sociali meno abbienti. L'attenzione con la quale l'IPE guarda alla cultura dell'Europa unita si è concretizzata in alcuni interventi — di cui il progetto Euripe costituisce un valido esempio — che intendono collegare il Mezzogiorno alle realtà europee ed extraeuropee.

Dopo l'introduzione del presidente dell'IPE Raffaele Calabrò, la prima sessione del convegno ha riguardato i rapporti che intercorrono fra il mondo accademico e quello produttivo, fra l'università e l'industria.

In apertura dei lavori, l'intervento del ministro Cirino Pomicino ha mirato a individuare i rilievi e le asperità dello scenario europeo dopo il '92, dando voce ad alcune considerazioni che invitano a riflettere circa il rischio incombente di limitarsi a realizzare un'Europa unita solo sul mercato.

Se invece si lavora per lo sviluppo di una cultura e di una formazione veramente europea, tale intento deve necessariamente coinvolgere l'ambiente accademico e con esso — allo stato attuale delle cose — il mondo dell'industria e della ricerca scientifica avanzata.

Questo comporta lo sviluppo di una rete di interconnessioni fra le rispettive attività accademiche e industriali e pone un quesito circa i rapporti di subordinazione o, al contrario, di autonomia che si intessono fra queste due realtà opposte e complementari. A tale quesito ha dato voce Domenico Fazio (Ministero dell'Università e della Ricerca) proponendo, tra l'altro, l'esempio statunitense dove le relazioni università-industria si articolano secondo schemi ben diversi e più collaborativi di quelli che caratterizzano il mondo della ricerca italiano.

Biagio De Giovanni (rettore dell'Istituto Universitario Orientale di Napoli) ha rilevato ancora una volta il dualismo riguardo alla situazione del Mezzogiorno, che vede il binomio cultura/ricerca indispensabile elemento di rinnovamento dentro una realtà che permane difficile per studenti per i quali termini come «diritto allo studio» o «Programma ERASMUS» restano spesso privi di significato.

Le riflessioni della seconda giornata di lavori hanno interessato il tema della cooperazione universitaria con i Paesi in via di sviluppo. Il Terzo Mondo ha bisogno di acquisire competenze, ma oltre ai mezzi tecnici occorre fornire metodologie di studio e avviare processi che portino all'autonomia le attività produttive di questi paesi, ha affermato Ennio Di Filippo (direttore dell'Istituto per la Cooperazione Universitaria).

L'ateneo che fa cooperazione ne risulta, in qualche modo, plasmato: questa esperienza diventa motivo di arricchimento, occasione di ripensamento e di confronto. La formazione universitaria è l'intento principale dell'IPE, come ha ricordato il suo direttore, Roberto Marrama; è necessario che l'università venga «formata», ovvero sensibilizzata al ruolo di primo piano che essa ricopre nell'ambito della cooperazione allo sviluppo.

La mobilità studentesca e l'innovazione dei *curricula* sono stati i temi dibattuti nella terza giornata del convegno. La possibilità di studiare e di formarsi all'interno di un'Europa senza confini viene offerta agli studenti europei da un pacchetto di programmi comunitari che spesso, purtroppo, i giovani destinatari non conoscono. Di questa carenza di informazioni ha parlato Alfredo Razzano, direttore del Centro di Informazione sulla Mobilità e le Equivalenze Accademiche (CIMEA) che si occupa, tra l'altro, della promozione di queste iniziative.

All'Europa unita si contrappone, di fatto, la realtà italiana che — come afferma Pietro Bucci, membro del Comitato Erasmus — in sede politica comunitaria preme per fare passi avanti, ma è «il paese meno maturo per quei passi per i quali si batte». La situazione dell'università nel Mezzogiorno, in particolare, ne costituisce un chiaro esempio.

L'ultimo giorno è stato dedicato al tema delle scelte post-laurea; è necessario

dar vita anche in Italia a corsi di formazione e perfezionamento più qualificati, e soprattutto qualificanti, in un'epoca in cui il possesso della laurea non rappresenta più un traguardo conclusivo. Alla vigilia del '92 è necessario far corrispondere all'innovazione tecnologica e organizzativa l'elevamento delle capacità logiche e intellettuali; tale potenziamento spetta all'università, sede privilegiata di elaborazione della cultura europea che — non limitandosi ad operare solo nell'ambito dei singoli corsi di laurea — proietti le sue attività formative in valide esperienze post-laurea, affiancando in modo costruttivo la crescita della società e indirizzandola nella giusta direzione.

M. D. T.

Gli atenei torinesi verso l'Europa. Diritto allo studio e scambi internazionali
Atti del convegno omonimo

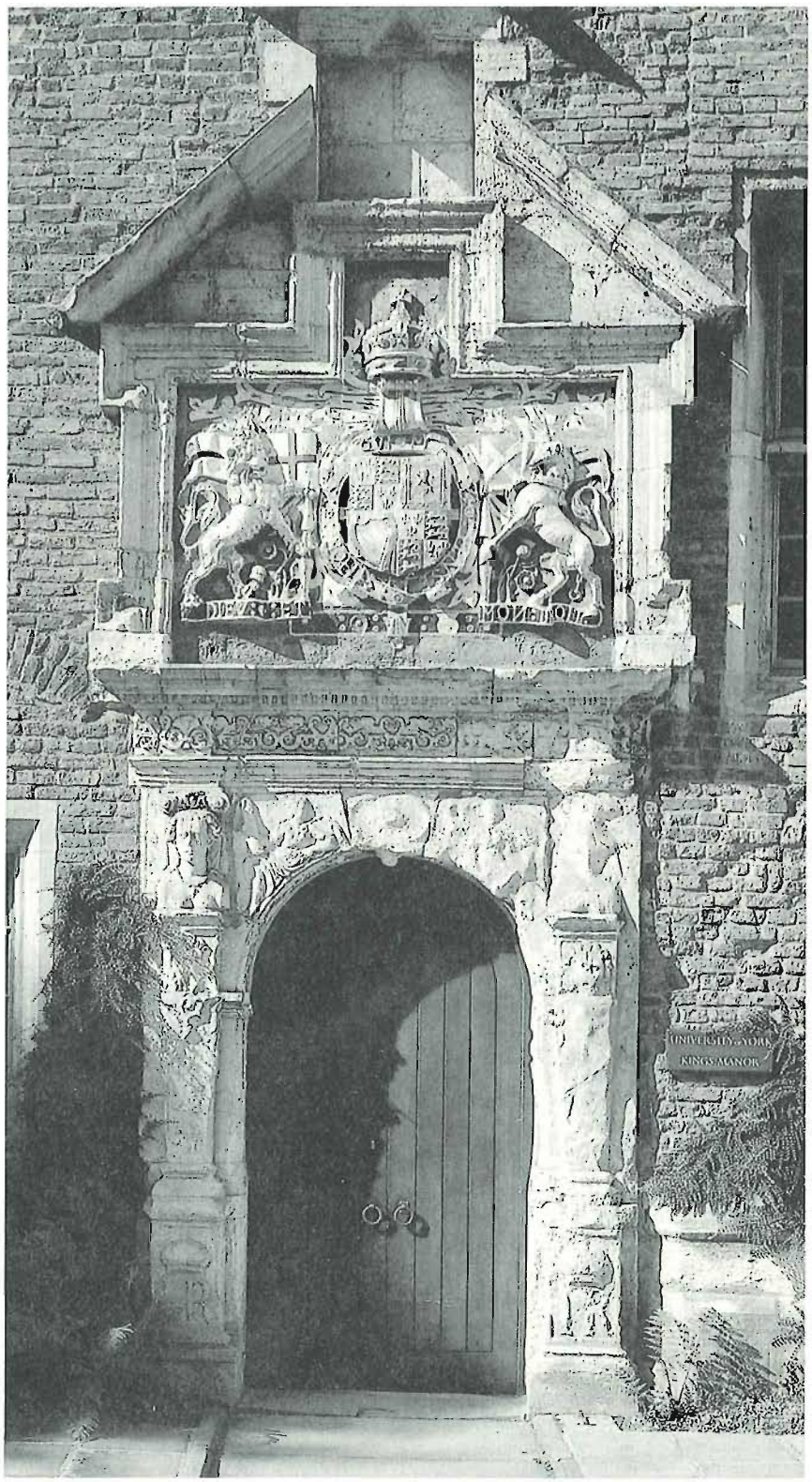
Da tempo l'Università e il Politecnico di Torino si distinguono in ambito italiano per essere fra le istituzioni più attive nel quadro dei programmi interuniversitari e, in particolare, in quello del Programma Erasmus.

Numerose sono, infatti, le convenzioni strette con altre università dai due atenei torinesi e grande è la loro attenzione verso questi problemi come ne testimonia, diffusamente, il testo degli atti del Convegno «Gli atenei di Torino verso l'Europa. Diritto allo studio e scambi internazionali» tenutosi nella primavera dell'89, in quella stessa città.

La manifestazione, cui il capoluogo piemontese ha dato notevole rilievo, acquista significato inquadrandosi come problema nazionale rispetto alle scadenze che aspettano il nostro Paese alle soglie del '92.

Al saluto del sindaco e parlamentare europeo Maria Magnani Noya e all'*excursus* storico del rettore Dianzani dell'Università di Torino — che ha ricordato l'onore per la sua istituzione di aver conferito la laurea ad Erasmo da Rotterdam — hanno fatto seguito le riflessioni del vicerettore, Dino Aquilano, incentrate sui problemi del diritto allo studio. Una delle maggiori difficoltà, in questo senso, riguarda il discorso del collocamento e degli alloggi. Un nuovo progetto di legge regionale sul diritto allo studio si prepara — fortunatamente — a rimpiazzare la vecchia legge la cui applicazione pesa, ancora oggi dopo più di dieci anni, sugli universitari.

Le iniziative per potenziare le strutture studentesche allo scopo di agevolare gli scambi internazionali e i molti passi avanti



Università di York: l'ingresso del King's Manor, sede dell'Istituto di Studi Medievali e di Architettura

compiuti per il diritto allo studio, sono stati esposti, efficacemente, dall'assessore alla Gioventù del Comune di Torino, Gianpiero Leo, nel corso della tavola rotonda conclusiva. La legge regionale, non ancora approvata, prevede tra l'altro l'istituzione di un ente autonomo che vede coinvolti insieme, per un lavoro collaborativo, il Comune e gli atenei torinesi, con la partecipazione di rappresentanti degli studenti e dei docenti.

Riguardo all'applicazione del Programma Erasmus, si è espresso Oreste Calliano, anche lui vice-rettore dell'Università di Torino. Per consentire agli universitari, ma anche ai professori, di studiare all'estero e di formarsi una cultura veramente europea, la Comunità ha elargito dei finanziamenti per incentivare la mobilità studentesca ed istituire così vere e proprie reti di collegamento fra gli atenei. La volontà di dare più ampio respiro alle proprie conoscenze, accoglie il suggerimento dell'oratore che si augura che Erasmus non diventi un programma limitativo attuando, nei fatti, una «fortezza europea», che non pregiudichi ulteriori esperienze ma che, al contrario, venga affiancato da altri tipi di scambi, con i Paesi dell'Est, per esempio, o con quelli in via di sviluppo.

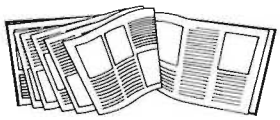
Sul mancato interesse manifestato dai giovani laureati italiani nei confronti di eventuali sbocchi professionali all'estero, ha riferito Franco Ferraresi preoccupato all'idea di vedere il nostro Paese meta di classi dirigenti straniere con vocazioni cosmopolite molto più incisive di quelle testimoniate in ambito italiano.

L'internazionalizzazione dell'economia e la liberalizzazione del mercato comune richiedono un coordinamento di sforzi e di iniziative per adeguare, opportunamente, le nostre risorse edilizie strumentali e umane — per usare i termini del rettore del Politecnico di Torino, Rodolfo Zich — ai modelli europei. Malgrado le carenze, ci sono comunque molte risorse nel sistema; il problema risiede nell'impiegarle costruttivamente e in modo sinergico.

L'Europa dell'immediato futuro è l'Europa delle verifiche: i rapporti fra istruzione e produzione, il ruolo stesso dell'università e della ricerca scientifica vanno ridefiniti con chiarezza, per non limitarsi a perseguire un'unificazione solamente economica e finanziaria, ma anche veramente politica e culturale.

M. D. T.

Riviste / Segnalazioni



Higher Education Policy

Trimestrale dell'Associazione Internazionale delle Università (IAU), n. 2, giugno 1990
Istruzione superiore: servizio pubblico e coinvolgimento privato (Stati Uniti, Argentina, Spagna, Brasile, Giappone), con scritti di *Roger Geiger, Jorge Balán, R. Dièz Hochleitner, Luiz A. Cuñha, Harno Nishihara*
Le dinamiche di gestione della ricerca universitaria negli USA, di *Burton R. Clark*

CRE-Action

Trimestrale della Conferenza Europea dei Rettori, n. 90, 2/1990
Sulla scia di Colombo: valutazione e prospettive del progetto Columbus, con scritti di *Daniel Samoilovich, Eunice Durham, Robert Ruiz Torrealba, Ignace Hecquet*

European Journal of Education

N. 2/1990
Tendenze recenti dell'istruzione superiore in Europa (Francia, Finlandia, Regno Unito, Norvegia, Germania, Danimarca, Olanda), con scritti di *Guy Neave, Jacques Guin, Martin McLean, Joan Conrad* e altri

Documenti di lavoro

Trimestrale della Fondazione Rui, n. 45, giugno 1990
Atti del Convegno «Impresa e università alla ricerca della sinergia», Milano 19 gennaio 1990, con scritti di *Luigi Abete, Adriano Bausola, Alberto Falck, Giovanni Goria, Paolo Montegazza, Emilio Massa, Dieter Seitzer, Umberto Zanni* e altri

Università ricerca

Notiziario del Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica, n. 5, maggio 1990
La presidenza italiana Eureka
Bilancio e prospettive dopo cinque anni di Eureka

Industry and Higher Education

N. 3, settembre 1990
Oltre la perestroika in Unione Sovietica
La Cooperazione Università-Industria nell'Europa dell'Est
Verso una nuova qualità dell'istruzione professionale

The Courier

Bimestrale della Convenzione di Lomè, n. 123, settembre-ottobre 1990
L'istruzione superiore negli Stati ACP
Istruzione superiore e sviluppo: il caso dell'Uganda
Crisi di crescita o crisi strutturale nell'Africa sub-sahariana?
Educazione e istruzione professionale nei Caraibi