

40

Anno XII
Numero 2/Aprile-Giugno 1991
FRATELLI PALOMBI EDITORI

NIVERSITAS

STUDI E DOCUMENTAZIONE DI VITA UNIVERSITARIA

L'università del Mezzogiorno

Miozzi, Golini e Todisco, Fiegna e Orioli, Benadusi

Umanesimo al futuro

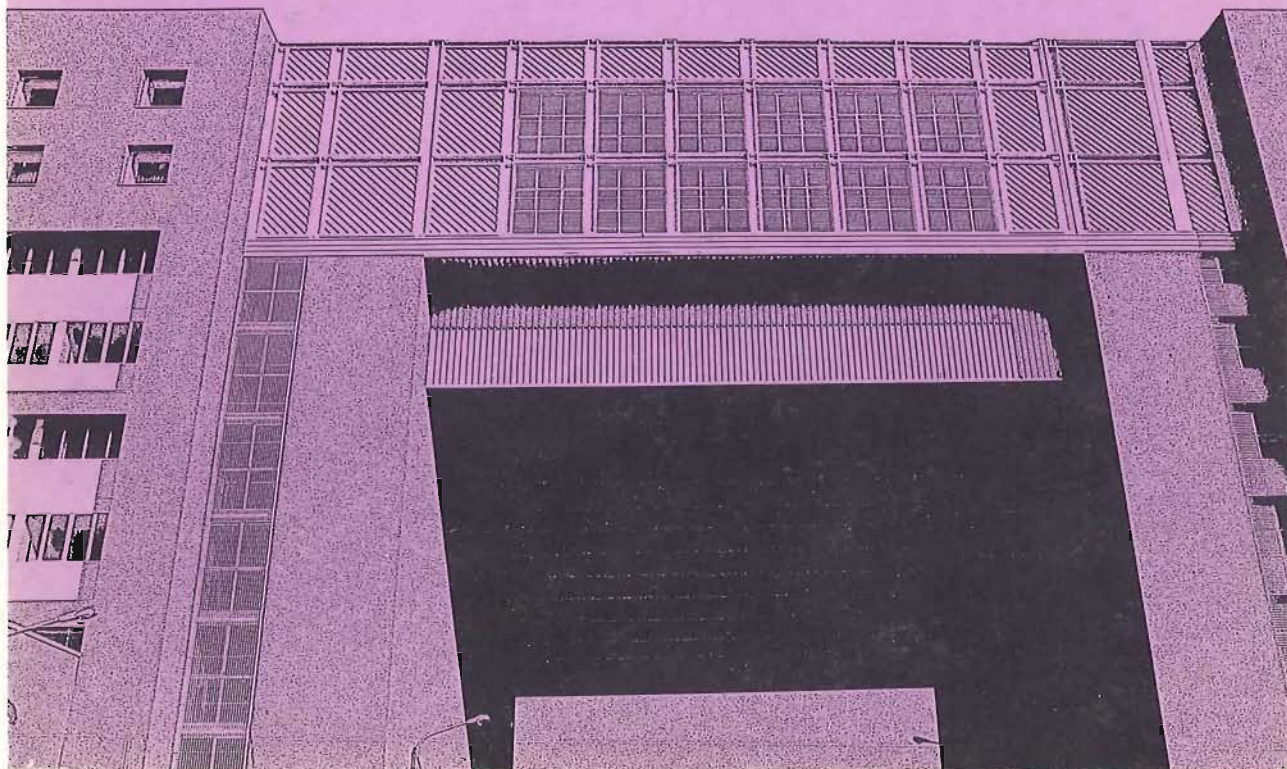
Gregory

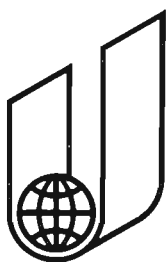
Il decollo di TEMPUS

Borlè-Talpaert

Atenei PVS e organismi internazionali

Palla, Chitoran





UNIVERSITAS

STUDI E DOCUMENTAZIONE DI VITA UNIVERSITARIA



Periodico associato all'Uspi
Unione stampa periodica italiana

Registrazione Tribunale di Roma n. 300 del 6 settembre 1982
già Tribunale di Bari n. 595 del 2 novembre 1979

Iscrizione al Registro Nazionale dello Stampa n. 1655

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

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

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

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

Progettazione e realizzazione grafica e redazionale a cura della Cosa Editrice

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

Abbonamento annuale (4 numeri):
Italia: L. 50.000 - estero: L. 85.000
Prezzo di un numero in Italia: L. 15.000
Prezzo di un numero all'estero: L. 25.000

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

Finito di stampare il 20 luglio 1991

Direttore responsabile
Pier Giovanni Palla

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

Segretario di redazione
Isabella Ceccarini

Comitato scientifico

Vincenzo CAPPELLETTI
Direttore Generale dell'Istituto
dell'Enciclopedia Italiana

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

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

Walter J. KAMBA
Presidente dell'Associazione Internazionale
delle Università (AIU)

Luigi ROSSI BERNARDI
Presidente del Consiglio Nazionale delle
Ricerche

Giorgia 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

Comitato di consulenza

Giuliano AUGUSTI
(Università di Roma «La Sapienza»)

Paolo BISOGNO
(Università di Roma «La Sapienza»)

Paolo BLASI
(Università di Firenze)

Tullio GREGORY
(Università di Roma «La Sapienza»)

Guido MARTINOTTI
(Università di Milano)

Vittorio MASELLO
(Università di Bari)



STORIA E IMMAGINI

L'UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

2

di Giuseppe Frega

IL TRIMESTRE

L'UNIVERSITÀ DEL MEZZOGIORNO

UN SISTEMA COMPLESSO

6

di Umberto Massimo Miozzi

CIFRE E CONSIDERAZIONI

10

di Antonio Golini ed Enrico Todisco

INDICATORI A CONFRONTO

17

di Guido Fiegna e Giancarlo Orioli

RISORSE UMANE, RICERCA E SVILUPPO

27

di Luciano Benadusi

CRONACHE CONGRESSUALI

La distanza dall'Europa
di Paolo Zappitelli 63

Rivalutando le tradizioni culturali
di Mario Luisa Marino 64

COMMENTI DI GIURISPRUDENZA

Questioni di costituzionalità
di Elena Penta 65

SOMMARIO

40

NOTE ITALIANE

UMANESIMO AL FUTURO

32

di Tullio Gregory

IL SISTEMA DI RICERCA AL VAGLIO DELL'OCSE

36

di Pier Giovanni Palla

EUROPA OGGI

IL DECOLLO DI TEMPUS

39

di Myriam Borlè-Talpaert

DAL NORDEN AL BALTICO

45

di Giovanni Finocchietti

ATTIVITÀ PARLAMENTARE E AMMINISTRATIVA

I prestiti d'onore
di Giovanni D'Addona 67

DPR 24/1/90
Scienze Bancarie 70

DPR 20/10/90
Chimica 72

OCCASIONI

L'EREDITÀ DI WILHELM VON HUMBOLDT

47

di Roberto De Antoniis

LA COOPERAZIONE UNIVERSITARIA

ATENEI PVS E ORGANISMI INTERNAZIONALI

IL DILEMMA DELLA BANCA MONDIALE

49

di Pier Giovanni Palla

UNIVERSITÀ E SVILUPPO: LE INIZIATIVE UNESCO

55

di Dumitru Chitoran

LOMÉ IV. NOVITÀ NEL SETTORE EDUCATIVO

60

BIBLIOTECA APERTA

Libri 74

Riviste 77

Riviste/Segnalazioni 79

INDICI 1990 80



L'UNIVERSITÀ della CALABRIA

di Giuseppe Frega

Rettore dell'Università della Calabria

Università
della Calabria:
particolare
della Facoltà
di Ingegneria



L'Università della Calabria, istituita nel 1968 e dotata di uno statuto speciale avente carattere innovativo, ha dato avvio alle sue attività didattiche e scientifiche nell'anno accademico 1972/73.

L'Ateneo, con sede in Arcavacata di Rende (Cosenza) è costituito attualmente da quattro Facoltà: Ingegneria, Lettere e Filosofia, Scienze economiche e sociali e Scienze matematiche, fisiche e naturali. Nell'anno accademico 1989/90 è stato istituito il Comitato Ordinatore per la Facoltà di Farmacia, che si è riunito per la prima volta nel gennaio 1991. Si prevede che i corsi possano avere inizio l'1/11/1991.

Il corpo docente, limitatamente al personale di ruolo, è costituito da 107 professori di I fascia, 141 professori di II fascia e 84 ricercatori, mentre la popolazione studentesca si aggira attualmente intorno alle 9.000 unità.

Sono altresì attivati presso l'Università della Calabria 20 dottorati di ricerca, ed una Scuola diretta a fini speciali in Informatica.

Per quanto attiene alla ricerca scientifica l'Università della Calabria, a circa vent'anni dalla sua fondazione, è ormai entrata a pieno titolo nei grandi circuiti scientifici, come testimoniano numerosi indicatori. Anzitutto il numero e l'attualità delle linee di ricerca attivati e che qui sarebbe difficile elencare, molte delle quali inserite in settori di interesse strategico.

Inoltre è massiccia ed intensa la partecipazione dei suoi ricercatori a programmi di ricerca nazionali ed internazionali: più di 100 unità di ricerca locali partecipano a progetti di interesse nazionale e di rilevante contributo per lo sviluppo della ricerca, finanziati con fondi del Ministero dell'Università e della Ricerca (quota 40%) e, molti di questi, sono coordinati a livello nazionale da docenti dell'Università della Calabria. Oltre 50 gruppi di ricerca svolgono progetti finanziati con contributi del CNR e numerose unità operative lavorano nell'ambito di progetti finalizzati o strategici.

PROSPETTIVE INTERNAZIONALI

Numerosi docenti dell'Università della Calabria sono responsabili di progetti di ricerca nell'ambito di programmi internazionali quali: BRITE, ESPRIT, CEE-ENEA, IEA, CUM, Progetto Antartide. L'Università della Calabria partecipa inoltre attivamente a vari progetti internazionali quali: il Monte Carlo Simulation Laboratory, il Multi Vector Based System, il Lepton Asymmetry Analyzer, etc.

L'attività di ricerca scientifica dei ricercatori dell'Università della Calabria ha prodotto, secondo l'ultimo Annuario pubblicato, oltre 700 pubblicazioni: è una mole di produzione scientifica confrontabile agli standard nazionali ed internazionali.

Presso l'Università della Calabria è molto attiva l'organizzazione di convegni a carattere scientifico. A titolo di esempio, nell'anno accademico 87/88, sono stati organizzati 16 convegni nazionali, 3 convegni internazionali ed una scuola internazionale su tematiche di grande interesse.

L'Università della Calabria ha inoltre stipulato una serie di convenzioni nel settore della ricerca e della formazione con numerosi enti pubblici e società, quali la Breda Fucine Meridionali, l'ENEA, l'AERITALIA, la MONTEDISON, la TECNOFARMACI, l'ASSITRAPA, l'ENEL, il CNR, la Regione Calabria, il Ministero degli Affari Esteri, l'Agenzia per lo Sviluppo del Mezzogiorno, lo IIASA di Vienna.

L'Università della Calabria partecipa a consorzi e centri di ricerca quali il Consorzio Interuniversitario per la previsione e la prevenzione dei grandi rischi (con l'Università di Salerno e l'Istituto Universitario Navale di Napoli), il CIES (Centro di Ingegneria Economica e Sociale), che si aggiungono agli altri numerosi consorzi di ricerca dei quali fa parte l'Università della Calabria: il CRAI (Consorzio per la Ricerca e le Applicazioni dell'Informatica), il CUD (Consorzio Università a Distanza), il CINFM (Consorzio Interuniversitario per la Fisica della Materia), il FIWIT (Forum italiano per la Valutazione e la Valorizzazione delle Innovazioni Tecnologiche), il CUEIM (Consorzio Universitario per l'Economia Industriale e Manageriale), il CUM (Comunità Università Mediterranee), il LABTECNOS, il TEBRID. Quest'ultimo Consorzio si occupa di Tecnologie Biomediche avanzate ed è in procinto di ottenere finanziamenti nell'ambito del programma CEE (STRIDE) per la realizzazione di un primo settore di ricerca basato sull'applicazione della risonanza magnetica alla medicina e alla biologia.

L'Università della Calabria inoltre ha stipulato svariati accordi di collaborazione scientifica.

Il settore dell'Informatica e della Sistemistica mostra un livello di maturità raggiunto sia dal punto di vista del numero e della qualificazione dei docenti che delle attrezzature didattiche e scientifiche. Per quanto riguarda queste ultime si possono citare, a titolo di esempio, i sistemi di elaborazione installati recentemente per l'attività di ricerca sia fondamentale che applicata (un supercalcolatore vettoriale-parallelo) presso il Dipartimento di Sistemi; un consistente finanziamento è già stato destinato al potenziamento del Centro di Calcolo dell'Università con particolare riguardo all'acquisizione di sistemi tecnologicamente avanzati; una rete di campo già progettata e finanziata e parzialmente realizzata esalterà l'uso integrato di tutte le risorse disponibili fornendo inoltre il col-

ANNO ACCADEMICO 1990/91

	Laureati anno 1990	Studenti in corso	Studenti fuori corso
Facoltà di Scienze MFN	227	888	362
cdl in Matematica	54	166	70
cdl in Fisica	14	110	41
cdl in Chimica	19	111	22
cdl in Scienze geologiche	30	150	41
cdl in Scienze naturali	33	141	76
cdl in Scienze biologiche	77	210	112
Facoltà di Ingegneria	86	1.592	804
Ing. tecnologie industriali	37	404	344
Ing. civile difesa suolo Pian. terr.	49	511	460
Ing. meccanica	—	74	—
Ing. chimica	—	74	—
Ing. informatica	—	138	—
Ing. gestionale	—	83	—
Ing. civile	—	308	—
Facoltà di Lettere e Filosofia	176	1.866	476
cdl in Lettere	56	629	222
cdl in Lingue e Lett. stran. mod.	74	549	161
cdl in Storia	16	282	52
cdl in Filosofia	30	315	41
DAMS	—	91	—
Facoltà di Scienze Economiche Sociali	127	1.607	572
cdl in Scienze economiche e sociali	127	969	572
cdl in Economia aziendale	—	384	—
cdl Scienze statistiche e attuariali	—	254	—
TOTALE	616	5.953	2.214

legamento con altre realtà operanti nel campo della ricerca (Istituti CNR, CUD, CRAI, etc.).

La interdisciplinarietà e pervasività delle attività informatico-sistematiche costituiscono un significativo punto di riferimento, soprattutto prospettico, per altre realtà di ricerca applicata non meno attive e rilevanti (ad es. quella del monitoraggio, l'analisi e la pianificazione del sistema-ambiente) con cui si costituirà un coordinamento ed una interazione sempre maggiori.

La convenzione stipulata fra la Bull Italia e l'Università della Calabria si armonizza pienamente con le risorse, le competenze e le progettualità presenti in ambito informatico puntando ad una interazione sia sul piano scientifico che su quello della formazione.

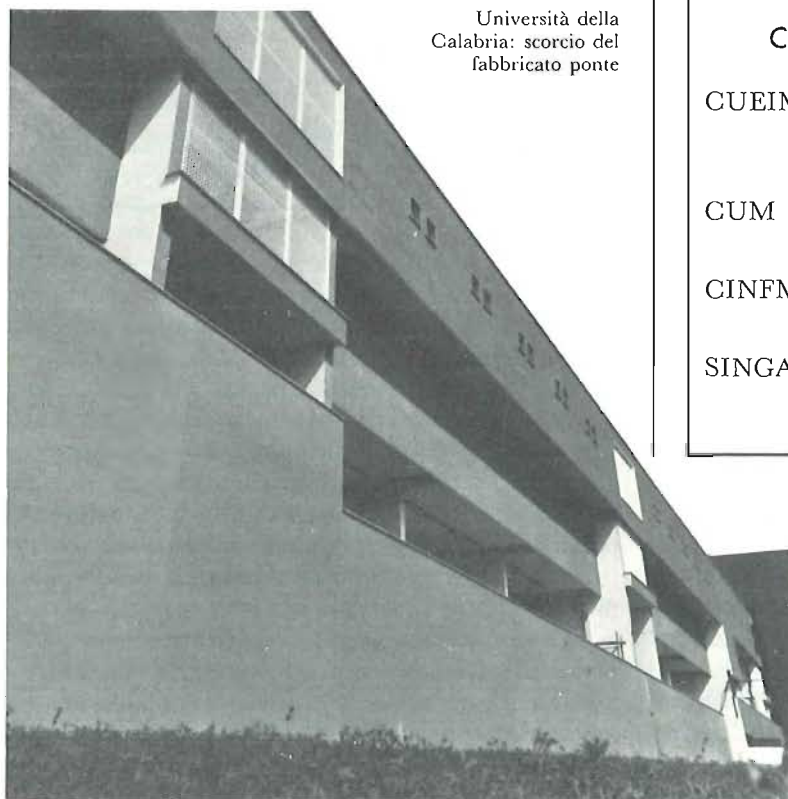
L'esistenza in zona di consorzi quali il CRAI, il

LAUREATI UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA* PERIODO: 1976-1990

Facoltà	Totale laureati	%
Scienze economiche e sociali	1.369	22.1
Scienze matematiche, fisiche e naturali	1.665	26.9
Ingegneria	1.260	20.3
Lettere e filosofia	1.901	30.7
TOTALE	6.195	100.00

* Per l'a.a. 1991/92 si prevede l'attivazione della Facoltà di Farmacia con i seguenti corsi di laurea: 1) Farmacia; 2) Chimica e Tecnologie farmaceutiche.

CUD e il CIES, nonché dell'area di ricerca CNR, può preludere, all'integrazione di tutte queste realtà in un parco scientifico e tecnologico verso il quale le vocazioni locali sembrano già aver attratto l'attenzione di operatori pubblici e privati.



Università della Calabria: scorcio del fabbricato ponte

CONSORZI UNICAL - ENTI ESTERNI

CRAI	(Consorzio per la ricerca e le applicazioni di informatica)
CUD	(Consorzio Università a distanza)
CIES	(Centro di ingegneria economica e sociale)
CGT	(Consorzio gestione trasporti)
TEBAID	(Consorzio di ricerca e applicazione di tecnologie biomediche)
CRATI	(Consorzio per la ricerca e le applicazioni nelle tecnologie innovative)
LABTECNOS	(Laboratorio di tecnologie della conoscenza, didattiche ed informative)
SICA	(Sistema informativo per il controllo ambientale)
BRUTIUM	(Istituto di cultura popolare e promozione sociale in Calabria)

CONSORZI INTERUNIVERSITARI

CUEIM	(Consorzio universitario per l'economia industriale e manageriale)
CUM	(Consorzio Università del Mediterraneo)
CINFM	(Consorzio interuniversitario nazionale per la fisica della materia)
SINGAU	(Consorzio interuniversitario di ricerca sulla radiazione ad alta energia nell'Italia Meridionale)



Analizzare lo scenario del sistema formativo nel Mezzogiorno è un'impresa delicata e complessa, che non può essere esaurita nel giro di una rubrica ad hoc. Ciononostante, il lettore potrà trovare tra le pagine — se non diagnosi nette o tanto meno chiare ricette — almeno alcuni dati per inquadrare la questione. Al di là di alcune fluttuazioni numeriche dovute a fattori di aggiustamento, molti degli indicatori citati dagli Autori convergono nel segnalare una situazione problematica e contraddittoria. In termini quantitativi, emerge la presunzione di una accresciuta produttività, un'innegabile spinta alla crescita, un più equilibrato rapporto territorio-utenza. Ma le cifre, si sa, non dicono tutto. Soprattutto, si è nell'impossibilità di generalizzare l'analisi: da diverse parti si parla addirittura di un «Meridione nel Meridione», ciò che rende ulteriormente ardua una comparazione omogenea.

Su alcuni punti, però, si può dire che la maggioranza convenga: e cioè nel segnalare ritardi e disfunzioni, antidoti falliti e «strategie in prova». I termini «disarmonia» e «squilibrio» (tra Sud e Centro-Nord; tra domanda e offerta formativa; tra Sud e standard europeo) punteggiano più o meno tutti gli interventi pubblicati. Si segnala il rischio di un'«egemonia del territorio» sull'università; ma anche quello della carenza di fattori agglomeranti o di una industrializzazione «obbligata e selvaggia». Si parla di effetti di rimbalzo tra storia e presente; di risorse umane «sottoutilizzate» o «sovrastruite» e di fuga dal Sud.

Su altri temi, invece, c'è disparità di posizione, come ad esempio sui «centri di eccellenza»: da un lato osannati, dall'altro accolti con cautela, sospettati di poter diventare «piccole fortezze chiuse».

Ma al dibattito, al confronto di opinioni, sarà dato ulteriore spazio nei numeri successivi.

Per ora, occorre segnalare che, malgrado la severità dell'esame, l'Università permane comunque una potente leva di sviluppo, l'«attore forte» del Sud. Molti sono i punti indicati a favore, preambolo di un pieno inserimento del sistema formazione-ricerca-innovazione del Meridione nel quadro europeo prossimo venturo. Gli stessi giovani atenei, nati per bilanciare le megauniversità del Centro-Sud, danno segni di vitalità non indifferente. Così come, da più parti, i nuovi provvedimenti (autonomia; diversificazione curricolare; maggiore riserva di spesa) appaiono come indizi di speranza, di riappropriazione dell'università a se stessa.

Interessanti poi gli auspici registrati tra le righe, alcuni scontati in teoria, ma tutti da verificare e tradurre in realtà. Come quello che occorre rinsaldare i sistemi consortili (Università; Impresa; Regione), incentivare il canale tecnico-scientifico, sperimentare le nuove offerte formative, promuovere l'autogestione.

Tra le nuove rotte «vincenti» non poteva infine mancare l'indicazione di adottare una politica accorta del personale e l'eliminazione del pendolarismo. Ciò che riconduce ancora una volta ogni discorso migliorativo al suo nucleo vitale: la didattica. Che non si riduca, come si legge in un intervento, in una «funzione dovuta» ma nello strumento più efficace di «autogerminazione».

L'UNIVERSITÀ del MEZZOGIORNO



UN SISTEMA COMPLESSO

di Umberto Massimo Miozzi

Università
della Calabria:
il Dipartimento di
Scienze della Terra

Questioni insolute e spinte alla crescita nel quadro, talora contraddittorio, delle università del Sud. È tempo di adottare nuove rotte.



Il sistema formativo nell'area meridionale del Paese, presenta elementi tra loro contrastanti, talora contraddittori, non di rado singolari, ai quali si sommano altre componenti. E — tra queste — innanzitutto il fenomeno dell'inadempienza dell'obbligo scolastico nei centri urbani. Una crescente domanda di formazione, in parallelo, nei settori tecnico-scientifici dell'istruzione post-obbligatoria. Una scarsa presenza meridionale, infine, sullo scenario dei programmi comunitari varati negli ultimi anni (dal Comett al Delta, dall'Esprit al Race, da Eureka ad Erasmus).

Tutto ciò, all'interno di un quadro che riproduce situazioni di «rimbalzo» di tipo tradizionale, potremmo dire storico, come la carenza di strutture edilizie adeguate, la sporadicità dei progetti innovativi, la debolezza della politica degli interventi straordinari, la disattenzione verso la capacità promozionale ed operativa delle imprese, pur da tem-

po disposte ad esercitare l'opzione meridionalistica.

Questi punti critici permangono nel sistema formativo meridionale nonostante la presenza di una notevole concentrazione di risorse finanziarie, ma innanzitutto a causa di un quadro programmatico e di coordinamento dei vari interventi, slegato rispetto ai bisogni e scarsamente integrato. Se — come è stato osservato in sede di Confindustria — il Sud presenta una tendenza demografica favorevole e può essere ritenuto un bacino privilegiato per l'investimento educativo, occorre però spezzare la logica dei trasferimenti e dell'assistenzialismo e gestire il complesso delle risorse impiegate con spirito imprenditoriale.

Il sistema universitario meridionale, considerato come quadro di applicazione traente e in accelerata crescita di qualificazione, confrontato con quello del Centro-Nord, presenta un insieme di dati che hanno un significato non episodico. Gio-

va ricordare, al riguardo, come nel Mezzogiorno operino il 37% del totale delle università italiane; un organico di docenti pari al 31% del totale nazionale; il 34% degli studenti universitari italiani; il 33% dei laureati. Un complesso di dati oggettivi non certo trascurabile. Così come non sono da trascurare altri elementi, quale, tra gli altri, la contrazione delle immatricolazioni (significativa rispetto soprattutto all'aumentato numero dei diplomati) che si spiega come effetto dell'accresciuta attenzione degli studenti verso indirizzi tecnico-scientifici attivati nelle università del Centro-Nord, ma anche come cronica tendenza degli studenti meridionali ad iscriversi alle facoltà dell'area umanistico-giuridico-sociale.

Quanto emerge da un'analisi della composizione interna delle nuove immatricolazioni mette in luce anche un crescente abbassamento della produttività del sistema universitario meridionale, derivazione

degli indici di esito: del rapporto — cioè — tra iscritti e laureati.

Altro elemento interessante è la distribuzione dei docenti sul territorio. Vivissima la loro tendenza inveterata a passare solo di sfuggita e di volata sulle cattedre degli atenei meridionali, impoverendo a volte improvvisamente e talora drammaticamente il parco della docenza nelle università del Sud.

Altrettanto rilevante è il ripetuto mancato aggancio tra sistema universitario e sistema imprenditoriale della ricerca, su cui si sta lavorando attivamente dopo la costituzione del Ministero unico dell'Università e della Ricerca; una situazione, questa, che mette in luce aspetti della scarsa velocità verso lo sviluppo dell'insegnamento e della ricerca al Sud.

ANTIDOTI INEFFICACI E NUOVE ROTTE DA SEGUIRE

Gli antidoti di volta in volta sperimentati non hanno dato fino ad oggi significativi frutti per la soluzione di questi problemi. Compreso quello che s'intende contrastare attraverso la strategia del rafforzamento delle sedi più giovani, e talvolta periferiche, nel rapporto con i mega-atenei (nella situazione meridionale, con l'Ateneo di Napoli), la quale punta a favorire la permanenza o il trasferimento di personale docente e di ricerca in quelle aree. Nonostante gli sforzi, difatti, essa non ha ancora prodotto significativi effetti. Né ha dato esito favorevole la creazione di cosiddetti «centri di eccellenza», attraverso i quali favorire specializzazioni traenti, nonché la diversificazione e promozione di «pacchetti formativi» integrati, come ad esempio, l'esperienza della formazione a distanza, dotata certo di considerevoli profili innovativi.

La recente analisi del FORMEZ, nel ricercare le cause di que-

sti ritardi e disfunzioni, ha individuato nella modestia della spesa pubblica per l'istruzione superiore l'origine sia lontana che prossima della penalizzazione del Mezzogiorno, innanzitutto nei capitoli di bilancio per l'edilizia, ma anche la sua mortificazione, sempre nei bilanci, alle voci «ricerca» ed «attrezzature tecnico-scientifiche».

Mentre si trionfalizza sulla risalita del 40% — concentrato sulle università meridionali grazie ai contenuti finanziari del programma incluso all'interno del Piano quadriennale di sviluppo — poca attenzione viene però riservata all'individuazione di nuovi strumenti che consentano di invertire la tendenza di cui è vittima il sistema formativo dell'istruzione superiore del Mezzogiorno. Primo tra tutti, un considerevole aumento dei fondi di funzionamento ordinario per aumentare il tasso di efficienza degli atenei.

A questo punto, sembra realistico puntare tutto sulle possibilità che offrono le nuove leggi: quella sugli ordinamenti didattici e quella sull'autonomia, approvata fino ad ora soltanto al Senato. Tali provvedimenti dovranno poi essere adeguatamente sostenuti con iniziative integrative anche a carattere straordinario — come ha opportunamente osservato il FORMEZ — per evitare un'accentuazione degli squilibri.

INCENTIVARE IL CANALE TECNICO-SCIENTIFICO

La partita, è ovvio, si giocherà sulla capacità di proposta e di sperimentazione di nuove offerte formative (quale il diploma di I livello universitario per professionalizzare tecnici intermedi), come pure sulla capacità di avvio dei sistemi consorziali Università-Imprese-Regioni, specie se a proiezione europea ed internazionale e, nel caso degli atenei meridionali, nella direzione dei Pac-

si che si affacciano sul bacino mediterraneo. Per rilanciare globalmente il sistema nel Meridione sarà necessario incentivare particolarmente alcuni canali formativi, come quelli tecnico-scientifici. Si potranno, al riguardo, utilizzare i contenuti del programma concordato tra i Ministeri del Bilancio, del Mezzogiorno e dell'Università e Ricerca, che si concretizza su un *plafond* di circa 1.000 miliardi, disponibili per la creazione di una rete di parchi scientifici e tecnologici, per migliorare, attraverso questo strumento, la situazione occupazionale dei laureati meridionali (ingegneri, matematici, fisici, informatici), che già godono di buone prospettive (dando ascolto ai risultati dell'azione promossa dalla Bull Sud di Cosenza, che ha coagulato gli interessi di piccole e medie imprese operanti nel settore dell'automazione, della telematica, dell'organizzazione informatica, protesi a formare progettisti *hardware* e *software*, esperti di pianificazione e controllo della gestione e in sistemi automatici di controllo della produzione).

Queste aziende sono pronte ad assorbire nei loro quadri specialisti di questo tipo, come viene confermato anche dall'indagine compiuta dalla «borsa delle professioni» redatta da Tecnopolis (la cittadella della scienza di Valenzano di Bari): dall'analisi della provenienza dei laureati, risulta il dato positivo della buona preparazione di quelli usciti dalle Università di Bari, Napoli, Palermo, Catania, Lecce e Messina, che pare non sfigurino a confronto con i laureati di Milano e di Pisa nei settori della Matematica e delle Scienze dell'informazione.

Verso l'innovazione: l'altro messaggio diffuso al Sud dopo la creazione dei grandi poli industriali, ha mosso il CNR sia sulla via di dar vita ad un complesso di nuovi centri di ricerca e laboratori collegati con i grandi gruppi industriali, sia so-

stenendo le iniziative con la messa a disposizione di 1.000 nuove borse di studio.

La via del rafforzamento del sistema formativo prescelta e condivisa da più parti, per rinnovare la struttura produttiva e la cultura industriale nelle aree a minore livello di sviluppo, preme su alcuni settori trainanti: dalle biotecnologie alle scienze della Terra, dalle tecnologie innovative a quelle dell'informazione; dall'ambiente e territorio ai nuovi materiali. Linee di marcia di cui dovrà tener conto la realtà delle ventuno università collocate nel Mezzogiorno, presenti in ciascuna delle otto regioni che compongono l'area meridionale, all'interno della quale si registrano non poche differenziazioni. Le università statali di antica tradizione, con parchi disciplinari ampi, ed università di recente istituzione, di cui alcune con scelte di indirizzi a volte limitate.

GIOVANI UNIVERSITÀ: RASSEGNA DI UN MICROCOSMO

Sorte in aree geografiche e in regioni prive di istituzioni universitarie, o per rispondere ad esigenze locali, o, in altri casi, per soddisfare le esigenze di specifici settori in via di espansione nel campo industriale o dei servizi e per qualificarne gli obiettivi, queste più giovani università (alcune delle quali statizzate dopo una lunga fase di attività quali università libere) rappresentano, in qualche modo, l'altra faccia del sistema universitario italiano poiché, per dimensioni e per strutture, esse fanno da *pendant* ai mega-atenei. Presso questi atenei la somma dei docenti, dei ricercatori, del personale non docente in essi operanti costituisce, in percentuale, rispettivamente il 7,7%, l'8,4%, il 13,7%, l'8,4% del sistema universitario italiano, di cui una parte concentrato nell'area meridionale del Paese.

Ma una valutazione qualitativa al di là dei valori quantitativi offre indicazioni più che espressive circa la funzionalità sociale, culturale e scientifica degli atenei del Sud.

Il lavoro didattico e scientifico che viene realizzato in questo microcosmo universitario è l'espressione concreta di animazioni culturali e scientifiche sviluppatesi nel contesto degli odierni ambiti regionali.

Tra gli atenei di recente istituzione ricordiamo l'Università «Gabriele D'Annunzio» nata dal processo di sviluppo triangolare degli insediamenti di Chieti, Teramo e Pescara — prima collegati in forma di consorzio interuniversitario — per rispondere alle esigenze del territorio abruzzese, dove l'Università dell'Aquila rappresentava l'unico insediamento universitario statale.

Nella prospettiva della realizzazione di un sistema universitario regionale e per alleggerire la pressione dell'utenza studentesca sul mega Ateneo di Roma «La Sapienza», nel periodo a cavallo degli Anni Settanta e Ottanta è sorta nel Lazio — a livello di università statali — la II Università di Roma «Tor Vergata» ed hanno ottenuto la statizzazione due centri universitari preesistenti: l'Università della Tuscia a Viterbo e l'Università di Cassino, derivazione di un precedente insediamento (l'Istituto pareggiato di Magistero).

Di recente fondazione è anche l'Università della Basilicata, che ha preso l'avvio nella fase della ricostruzione successiva al sisma del 1980, e che presenta caratteri distintivi e del tutto particolari, per l'intimo collegamento che ha operato con le strutture regionali (come è anche il caso dell'ultimo Ateneo istituito in ordine di tempo, quello del Molise, con sede a Campobasso).

La Basilicata, come il Molise, risultavano — alla fine degli Anni Settanta — le uniche regioni prive di strutture universitarie. Potenza ha promosso un programma di inter-

venti di largo respiro, corale, tra enti territoriali e locali, congiunto ad una significativa espressione dell'autonomia universitaria, su cui si è fondata l'Università.

LO STRUMENTO DELL'AUTONOMIA

Ma le giovani università meridionali come si presentano al confronto con le consorelle europee, e come il sistema universitario italiano può crescere in funzionalità e produttività e definirsi in termini di modernità e di efficienza? Il problema dei giovani atenei italiani consiste nel colmare il divario Nord-Sud e nel superare i ritardi storicamente accumulati sul piano politico-legislativo attraverso una intensa attività di promozione, produzione e diffusione del sapere e della ricerca scientifica. I principi cardine dell'autonomia dell'università e degli enti di ricerca devono ora trovare concretezza attraverso la legge sull'autonomia che introduce modifiche sostanziali nel rapporto con la componente studentesca e prospetta nuove possibilità di adeguare lo statuto delle singole università alle loro dimensioni e vocazioni, così da rendere più agile l'amministrazione, più autonoma la gestione delle risorse finanziarie ed umane, più efficace l'attività di ricerca e di formazione. La possibilità di formare consorzi interuniversitari regionali e internazionali, e di stabilire collaborazioni con enti di ricerca ed industrie italiane e straniere sarà l'occasione per colmare i divari storicamente esistenti rispetto al Centro-Nord. Le forme e i modi di soluzione di questo problema — che comprende l'obbligo di sciogliere il nodo patologico delle mega-università e di elevare tangibilmente il tono delle università meridionali (anche, naturalmente, con la cooperazione del Ministero per gli interventi straordinari nel Mezzogiorno) vanno adottati ed

applicati senza indugio. Su questo piano la legge sulla programmazione universitaria porta ulteriore concretezza e precise norme di applicazione.

Fondamentale, anche per il raggiungimento dell'obiettivo europeo, è poi la legge sugli ordinamenti didattici, che permette la riorganizzazione degli studi e ci consente di confrontare — con i tre livelli di titoli

universitari — il nostro sistema educativo con quello del resto d'Europa e di tanti altri Paesi.

È necessario consolidare e potenziare le strutture esistenti o da poco create favorendo corsi a carattere innovativo, avviando attività didattiche integrative — in particolare quelle previste dalla legge sugli ordinamenti didattici (l'orientamento e le attività tutoriali, in prima linea)

— superando le disomogeneità qualitative e territoriali e riducendo i maggiori e più visibili squilibri.

Tutto ciò sarà possibile a condizione che, attraverso l'autonomia delle singole sedi universitarie, sia tutelata la diversità culturale, la creatività e la specificità di metodi e di obiettivi che è la via vincente seguita con successo dalle giovani università europee.

LA POPOLAZIONE UNIVERSITARIA NEL MEZZOGIORNO

SEDI	Professori I fascia		Professori II fascia		Ricercatori ¹		Tecnici/Amm.vi		Studenti ²	
	Organico	In servizio	Organico	In servizio	Organico	In servizio	Organico	In servizio	Totale	di cui Fuori corso
Bari	523	422	887	692	593	462	1.632	1.927	63.750	22.445
Basilicata	115	57	141	115	115	49	218	210	2.214	347
Cagliari	339	224	537	443	369	314	802	1.195	24.544	7.891
Calabria	133	86	276	171	131	91	371	710	6.816	2.266
Cassino	49	25	76	56	68	22	192	135	5.652	602
Catania	398	295	680	558	568	500	1.123	n.d.	29.945	7.034
Catania IUM	5	3	21	21	33	35	n.d.	41	3.249	514
Chieti «D'Annunzio»	214	106	277	220	233	192	423	424	22.342	8.218
L'Aquila	207	131	228	188	188	107	394	351	5.575	1.829
Lecce	101	74	171	134	125	111	305	357	10.613	2.609
Messina	317	229	586	484	572	521	1.562	2.832	28.467	7.174
Molise	35	1	45	4	56 ³	39	156	75	1.331	0
Napoli «Federico II»	974	922	1.308	1.040	1.451	1.243	3.430	7.246	119.813	51.698
Napoli Navale	37	28	43	34	25	20	162	151	3.798	704
Napoli Orientale	78	60	140	120	122	111	220	264	7.841	2.498
Napoli IUM «Benincasa»	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	73	4424	1.548
Palermo	471	371	832	692	742	714	1.467	2.536	40.339	13.188
Reggio Calabria	165	67	185	126	169	102	179	233	8.747	2.431
Salerno	180	116	300	212	225	184	411	517	24.853	5.889
Sassari	223	127	265	205	192	123	565	742	8.834	3.209

Fonte: MURST - Gruppo ministeriale per il piano triennale 1991-93 (ottobre 1990)

¹ Confermati e liberi.

² A.A. 1988-89.

³ Il dato si riferisce ai soli ricercatori liberi; non disponibile il dato per i ricercatori confermati.



CIFRE e CONSIDERAZIONI

Dati, punti deboli, linee prospettiche per un'area, malgrado tutto, ritenuta ancora in posizione di «retroguardia».

di Antonio Golini

Ordinario di Demografia
nell'Università di Roma «La Sapienza»
ed Enrico Todisco

Associato di Demografia
nell'Università «G. D'Annunzio» di Chieti

MEZZOGIORNO E CENTRO- NORD NEL SISTEMA UNIVERSITÀ DEL PAESE

Il progresso del sistema università del nostro Paese è inoppugnabile e il trend realizzato dal dopoguerra a oggi lascia sperare in un futuro di espansione almeno per qualche anno ancora.

Dagli Anni Cinquanta, il numero delle università e il numero delle facoltà sono aumentati oltre l'80%. Ma gli studenti che ora afferiscono alla struttura universitaria sono quintuplicati, ciò che è sintomatico di una accresciuta produttività del sistema (almeno in termini strettamente quantitativi).

Anche il numero dei laureati sottolinea questa forte crescita. Tuttavia il suo ritmo espansivo non tiene il passo di quello degli iscritti. Un semplice rapporto fra laureati e studenti può essere interpretato come quoziente di uscita per termine del ciclo di studi. Tale sorta di *tasso di*

eliminazione per laurea era negli Anni Cinquanta intorno al 9% ed è sceso in tempi a noi più vicini al 7%. Le cause di questa contrazione sono molteplici: possono dipendere dall'estensione dell'accesso all'università di tutti i diplomati delle scuole superiori in tutti corsi di laurea senza alcuna forma di orientamento e selezione, dalle difficoltà del mercato del lavoro che in larga misura ha di fatto ridotto il periodo universitario ad uno stadio di parcheggio, dalle migliorate condizioni economico-sociali della popolazione che hanno reso più sopportabile l'onere e l'allungamento degli studi universitari. Tutto ciò ha contribuito ad una massificazione degli studi accademici sulla quale il «sistema» opera una selezione (in termini quantitativi) più forte, indiscriminata e improduttiva.

Nell'arco di poco meno di quaranta anni, la categoria dei docenti universitari — un tempo largamente basata su persone che insegnavano

all'università per trarne gratificazione personale e professionale — si è moltiplicata per sei. Il carico medio per docente è sceso da 54 studenti negli Anni Cinquanta a poco meno di 40 in tempi più recenti. Si tratta comunque di valori ancora penalizzanti rispetto a quelli che si verificano nelle università degli altri Paesi industrializzati per i quali gli standard più ricorrenti sono sui 15/20 studenti per docente.

SI RIDUCE LO SQUILIBRIO TERRITORIALE

La struttura territoriale del sistema università è condensata nei dati della tabella 2. Con la creazione di nuove sedi universitarie alcuni squilibri territoriali in termini strettamente quantitativi si sono ridotti. Con una popolazione nella fascia di età 20-25 anni circa pari al 40% della popolazione italiana in quello stesso intervallo di età, il Mezzogiorno (d'ora in avanti sinteticamente in-

Tab. 1 - Sintesi del sistema Università in Italia negli ultimi quaranta anni

a.a.	Sedi	Facoltà	Studenti	Laureati	Professori di ruolo *
Valori assoluti					
1950-51	27	186	231.412	20.553	4.286
1960-61	29	206	268.181	21.142	6.282
1970-71	42	271	681.731	56.414	9.272
1980-81	45	295	1.047.874	74.118	25.855
1989-90	49	337	1.249.930	87.714	30.699
Numeri indici 1950-51 = 100					
1950-51	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
1960-61	107,4	110,7	115,9	192,9	146,6
1970-71	155,6	145,7	294,6	274,5	216,3
1980-81	166,7	158,6	452,8	360,6	603,2
1989-90	181,5	181,2	540,1	426,8	716,3

Fonte: Istat, *Statistiche dell'Istruzione*, 1990

* Professori ordinari e straordinari, fuori ruolo, incaricati. Dal 1982-83 sono compresi i professori associati.

Tab. 2 - Principali indicatori della situazione territoriale universitaria (anno accademico 1988/89)

Indicatori	Valori assoluti		Valori percentuali	
	Centro nord	Mezzogiorno	Centro nord	Mezzogiorno
Popolazione totale ¹	36.480	21.024	63,4	36,6
Popolazione in età 20-25 anni ¹	2.943	1.912	60,6	39,4
Città sedi univ.rie	29	20	59,2	40,8
Università ²	44	22	66,7	33,3
Facoltà	220	117	65,3	34,7
di cui umanistiche	43	25	63,2	36,8
altre facoltà	177	92	65,8	34,2

Fonte: Istat, *Commissione Nazionale per il Mezzogiorno del MURST*

¹ Al 31 dicembre 1988, in migliaia di persone.

² Escluse le 19 sedi ISEF e l'Istituto Magistrale Benincasa di Napoli; comprese l'Università per Stranieri di Perugia, le università private e le sedi distaccate del Sacro Cuore (Brescia, Piacenza, Roma), IULM (Feltre), Siena (Arezzo), Chieti (Teramo e Pescara), Università della Calabria (Catanzaro).

dicato con MZ) possiede università nella misura del 33,3%.

Quando dalle università si passa alle facoltà si avverte un leggero riequilibrio in quanto il MZ, con le

sue 117 facoltà, totalizza il 34,7% del totale nazionale. Tuttavia, oltre che ad un deficit prettamente numerico (siamo pur sempre 5 punti percentuali al di sotto della «soglia di

competenza»), vi è anche una divergenza strutturale degli studi universitari in quanto nel MZ è proporzionalmente più elevata la quota di facoltà umanistiche (36,8%) rispetto a quelle scientifiche (34,2%).

Dal punto di vista temporale la situazione è, negli ultimi anni, leggermente modificata ma in senso peggiorativo. Rispetto a undici anni prima il peso del MZ in termini di facoltà «possedute» è sceso di 1,3 punti percentuali; ed inoltre se il peso delle facoltà umanistiche meridionali, rispetto al totale nazionale, è rimasto pressoché invariato, si è invece ulteriormente ridotto quello delle altre facoltà fra le quali quelle scientifiche rivestono una posizione preminente.

UTENZA: DISCRASIE STRUTTURALI

Anche l'utenza studentesca del sistema università presenta discrasie strutturali. Rispetto alla popolazione compresa tra 20 e 25 anni di età, gli studenti meridionali sono meno rappresentati in quanto assommano al 33,1% del totale nazionale. È bene chiarire, però, che questa percentuale non rappresenta un tasso di scolarità universitaria in quanto dovremmo tener presente che gli studenti meridionali che vanno a studiare nelle università del Centro-Nord (e sono molti), sono parzialmente compensati dagli studenti dell'Italia Centro Settentrionale che vanno a studiare in una università del MZ (che sono molto pochi). Si tratta, qui e nelle tabelle seguenti, soltanto della massa studentesca iscritta in una università meridionale e di quella iscritta in una università del CN (Centro-Nord) senza tener conto della regione di residenza anagrafica degli studenti.

Gli studenti che si iscrivono in una università del MZ hanno difficoltà superiori rispetto ai colleghi

Tab. 3 - La popolazione studentesca universitaria
(anno accademico 1988/89) ¹

Indicatori	Valori assoluti		Valori percentuali	
	CN	MZ	CN	MZ
Studenti in totale	802.153	396.179	66,9	33,1
di cui in corso	562.606	267.196	67,8	32,2
fuori corso	239.547	128.983	65,0	35,0
Posti dottorato				
di ricerca	2.151	762	73,8	26,2
Laureati	56.791	27.179	67,6	32,4
Dottori di ricerca	1.196	300	79,9	20,1

(Fonte: Istat)

¹ Esclusi gli studenti degli ISEF, dell'Istituto Benincasa di Napoli, dell'Università per Stranieri di Perugia, della Scuola Normale di Pisa, della SISSA di Trieste e della SSSUP di Pisa.

iscritti in una università del CN perché quelli in corso sono abbondantemente sotto la quota del 40%. Gli studenti fuori corso, di converso, sono proporzionalmente più rilevanti nel Sud (tab. 3).

Anche la quota dei laureati meridionali risulta sbilanciata in basso. Dove, poi, il divario diventa eclatante è nei dottorati di ricerca di cui il CN ha i tre quarti dei posti disponibili. Coloro che escono al termine di questo corso aggiuntivo di studi, inoltre, sono licenziati in quattro casi su cinque da una università centro-settentrionale.

In senso dinamico, rispetto all'a.a. 1977/78, nel 1988/89 gli studenti del MZ sono aumentati numericamente in maniera meno veloce che non i colleghi del CN. Anche per i laureati si deve registrare una situazione analoga: nel Centro-Nord sono cresciuti del 12,5%, nel Sud la velocità di accrescimento è di circa la metà (6,7%).

Detto in altre parole: se nel 1977 su 100 iscritti nel CN vi erano 50 iscritti nel MZ, nel 1988 il rapporto ha avuto una lieve flessione perché a fronte di 100 studenti dislocati nelle università settentrionali si sono registrati 49 studenti nelle università meridionali. Questa propor-

zione è più appesantita nel caso dei laureati dove a fronte di 100 licenziati dalle università del CN se ne sono avuti circa 50 nel MZ all'inizio del periodo preso in esame, quota questa che è scesa a 48 negli anni a noi più vicini. Il divario, nonostante gli interventi per adeguare il sistema universitario, si è aggravato.

AL DI LÀ DELLE CIFRE

Rispetto alla media nazionale gli studenti iscritti in una università del Mezzogiorno privilegiano corsi di laurea soprattutto nei settori giuridico, economico e medico. Sono invece sottorappresentati nei settori letterario e ingegneristico.

I laureati del Mezzogiorno sono sempre al di sotto della quota del 40% ed anche abbondantemente, come nel settore politico sociale (21,6) o in quello ingegneristico (24,6).

Le cifre, tuttavia, non possono dire tutto. In realtà sussistono e perdurano attraverso il tempo alcuni squilibri qualitativi come:

a) la metà delle sei grandi sedi sovraffollate sono dislocate nel Mezzogiorno (Napoli, Bari, Palermo);

b) le sedi del CN sono dotate di più scelte per gli studenti visto che dispongono in media di 7,4 facoltà,

contro solamente 6,1 facoltà nelle sedi meridionali;

c) nel Mezzogiorno, rispetto al CN, è andato diminuendo nel tempo il peso delle facoltà scientifiche;

d) il rapporto fra studenti e professori di ruolo è pari a 39,4 nel CN e a 42,5 nel MZ. Il carico di studenti per professore è, perciò, superiore dell'8% nel Sud rispetto al Nord;

e) non solo nel MZ vi è un deficit di professori, soprattutto ordinari, ma poi vasta parte di quelli che vi trovano impiego provengono da università del CN e praticano un pendolarismo esasperato così come lamentato nel corso di una indagine conoscitiva voluta dal Senato.

Rimane da accennare qualcosa sui docenti che, come abbiamo visto in precedenza, costituiscono l'insieme che, nel pianeta università, è cresciuto di più. Su circa 29.000 docenti (ordinari e associati), ben il 70% si trova ad esercitare il proprio lavoro in una università del CN. Lo sbilanciamento è ancora più evidente quando si considerano i soli professori ordinari: soltanto il 27,5% di questi opera in una università del Meridione. Si tratta di uno dei «lag» più elevati che si sono riscontrati nella distribuzione geografica del sistema università.

IL MERIDIONE DEL MERIDIONE

Spesse volte il termine Meridione viene utilizzato per indicare una situazione di inferiorità quando non addirittura di sottosviluppo. Ebbene, se nel nostro Paese esiste un Meridione, all'interno del Meridione vi sono aree in cui il Meridione è più forte. All'interno del Mezzogiorno, infatti, sono elevate le differenze che possono riscontrarsi tra un'area e l'altra.

Se si prende a riferimento la popolazione in età 20-25 anni nelle varie regioni meridionali ed insulari e a questa si rapportano gli studenti

Tab. 4 - Il corpo docente nell'università italiana
(anno accademico 1988/89)

Indicatori	Valori assoluti		Valori percentuali	
	CN	MZ	CN	MZ
Docenti in complesso	20.124	8.671	69,9	30,1
di cui ordinari	8.450	3.212	72,5	27,5
associati	11.764	5.459	68,1	31,9

Fonte: Istat

Tab. 5 - Struttura per Regione delle università
nel Mezzogiorno (1988) in %

Regione	Popolazione 20-25 anni	Personale docente	Personale non docente	Studenti 1987/88	Laureati 1987/88
Abruzzo	5,6	7,1	4,0	6,9	4,9
Molise	1,4	0,3	—	0,3	—
Campania	28,2	28,8	40,4	35,4	35,4
Puglia	19,7	13,9	8,4	18,2	16,6
Basilicata	2,8	1,9	1,3	0,5	—
Calabria	10,4	4,9	5,0	3,8	3,9
Sicilia	23,7	32,2	31,4	26,9	32,4
Sardegna	8,2	10,9	9,5	8,0	6,8
Totale MZ	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Commissione Nazionale per il Mezzogiorno del MURST

N.B. - Esclusa l'Università di Cassino.

universitari, troviamo regioni fortemente rappresentate come la Campania e la Sicilia (nel solo Ateneo Fridericiano di Napoli ci sono 98.000 studenti, in quello di Palermo 38.000), mentre altre regioni sono accademicamente sottodimensionate come il Molise, la Basilicata e la Calabria. È pur vero che il primo Piano quadriennale per l'università ha consentito l'istituzione di nuove facoltà e corsi di laurea, ma le differenze sono ben lontane dall'essere state assorbite.

Alla distanza, il potenziamento delle sedi minori dovrebbe consentire un alleggerimento delle sedi più affollate, in quanto la potenziale popolazione studentesca troverebbe in

loco maggiori opportunità di scelta negli indirizzi di studio. Questo, però, presuppone che le sedi minori e quelle di nuova istituzione possano usufruire di strutture ed attrezzature adeguate alle necessità emergenti. A questo riguardo bisognerà operare in modo che la nuova normativa sull'autonomia delle università non trovi particolarmente impreparate o penalizzate proprio le università più piccole e quelle di recente istituzione.

DIDATTICA E AUTOGERMINAZIONE

Nei rapporti con il territorio si guarda — specie nelle «piccole» uni-

versità — soprattutto alla funzione formativa e alla capacità di istruire una popolazione studentesca, generalmente locale, per prepararla al mondo del lavoro. Il territorio vede nell'università, perciò, *in primis* la funzione didattica. Di qui l'importanza che ci siano e si potenzino le strutture per l'accoglienza di una utenza universitaria in espansione. E di qui la critica e anche il risentimento nei confronti dei pendolarismi e delle instabilità nelle presenze dei docenti generate dal meccanismo concorsuale del reclutamento, della destinazione e della rotazione verso altre sedi più consone agli interessi, anche nobili, dei singoli docenti.

In precedenza abbiamo messo in evidenza la situazione dei professori di ruolo nell'università e le differenze quantitative che ancora sussistono fra CN e MZ. Ma non si tratta soltanto di colmare alcune deficienze prettamente numeriche che ancora si rilevano e che necessitano di molto tempo per essere colmate; si tratta anche di sanare alcune deficienze qualitative.

Uno dei modi deve consistere in una rivalutazione piena della didattica, spesso ridotta dai docenti ad una mera funzione dovuta, al Sud ancor più che al Nord. Non può essere dimenticato che la didattica è lo strumento per l'autogerminazione del mondo universitario. I futuri ricercatori vengono formati e preparati agli studi superiori nelle aule universitarie; un buon insegnamento può meglio far emergere capacità ed interessi dei candidati per una possibile carriera accademica. Ma anche e soprattutto per coloro che non intendono proseguire gli studi oltre la laurea di primo e secondo livello e che preferiscono l'ingresso nel mondo del lavoro, è importante una buona didattica che significa una buona formazione alla più o meno rapida utilizzazione delle informazioni acquisite nel corso degli stu-

di, un travaso di conoscenze metodologiche nel mondo esterno.

UNIVERSITÀ E TERRITORIO: UN RAPPORTO NON UN VINCOLO

E veniamo ad un altro aspetto del rapporto tra università e territorio. Va sempre più consolidandosi l'esigenza di uno stretto rapporto tra università e territorio in quanto le istanze locali vedono nel mondo accademico la possibilità di una loro evoluzione sul piano culturale e/o tecnologico. Pur condividendo l'opportunità che l'università si rapporti con il territorio, qualche perplessità invece — a nostro avviso — sussiste se questo «rapporto» si trasforma in un «raccordo», o quanto meno sulle modalità di questo raccordo.

L'università ha una sua funzione primaria che è quella del progresso della scienza e della conoscenza. Il territorio può costituire per essa, «materia prima» come campo di indagine e di applicazione. Ma il rapporto non deve invertire i termini, nel senso che il territorio non deve strumentalizzare l'università e confinarla in un ruolo di supporto. Se l'università diventa esclusivamente o prevalentemente il referente delle esigenze del territorio, probabilmente vedremo soddisfatte le istanze locali, ma su un piano immediatamente applicativo e su un livello già consolidato. Così come una impresa ha necessità di migliorare se stessa in termini organizzativi, produttivi, di immagine, di penetrazione sul mercato e così via, anche il territorio deve sempre meglio organizzarsi e organizzare i numerosissimi vincoli che di fatto vi operano (ambientali, fisici, di risorse naturali, umane e finanziarie, etc.). Deve, perciò, immaginare un suo ruolo, una sua struttura, una sua funzionalità in termini prospettivi. Il più delle volte, invece, queste istanze avvengono sotto la pressione di esigenze im-

medie, quando non addirittura sotto emergenze che, se non monitorate, diventano stabilmente condizionanti l'agibilità degli organismi.

In altre parole, l'università deve confrontarsi con il territorio perché da questo può derivare lo stimolo a nuovi indirizzi di ricerca e nuovi livelli interpretativi, ma il suo rapporto con il territorio non deve diventare un vincolo di dipendenza. Non deve diventare un ufficio studi o un ufficio di formazione del personale. Dovrebbe esistere (e dove esiste dovrebbe funzionare assai meglio), all'interno o all'esterno degli enti locali, un organismo o una fase intermedia che svolga questa azione di raccordo tra l'università ed il territorio, che venga incontro alle esigenze del territorio ma senza incidere sulle potenzialità creative dell'università. Fra persone, istituzioni giuridiche ed economiche, espansione dei mercati e tecnologia deve esserci una interazione, ma in questo processo l'università non deve essere partner operativo quanto piuttosto osservatore ed analista. Si può capire come il territorio si attenda dall'università contributi e soluzioni, ma si deve anche sottolineare come sia fondamentale che l'università si trovi sempre un passo avanti e ad un livello superiore rispetto alla realtà del momento.

UNA SITUAZIONE DI RETROGUARDIA

Dalla panoramica quantitativa emerge una situazione di retroguardia dell'università del Mezzogiorno e dell'ambiente economico in cui opera. Le risorse umane, che pure sono l'unico fattore attivo di produzione, sono nel Mezzogiorno troppo spesso *sottoutilizzate* o *sovraistruite* perché vengono impiegate in lavori in cui la loro formazione non viene utilizzata a pieno.

Possiamo ampliare la gamma degli indicatori economici, di strut-

tura, di funzionalità e ne troveremo sempre tanti che mettono in evidenza come il Sud, malgrado gli interventi, le politiche di sostegno e le azioni programmatiche, sia sempre indietro e ansimante rispetto ad un centro-nord più attivo ed efficiente.

Da più parti viene messa in dubbio l'efficacia degli interventi finanziari a favore del Mezzogiorno volti ad una espansione della capacità produttiva e ad un progressivo ampliamento dell'attività industriale, che avrebbero dato luogo, al contrario, a vantaggi diretti ed indiretti alle imprese del Nord. Una delle cause del non decollo del MZ è dovuta alla diversa influenza dei *fattori agglomerativi*, come asserisce P. Saraceno, che nel Sud sono mancati. Le imprese sorgono e si ingrandiscono laddove esistono altre imprese ed infrastrutture in grado di fornire adeguati supporti alle attività produttive. Gli investimenti più redditizi sono stati più spesso quelli rivolti all'ampliamento degli impianti esistenti piuttosto che non quelli destinati alla costruzione di nuovi impianti ubicati nel Mezzogiorno.

La filosofia dell'industrializzazione del MZ ha assunto spesso i termini di una industrializzazione obbligatoria quando non addirittura selvaggia. Si è sempre posto l'obiettivo di un avvicinamento del Sud agli schemi produttivi ed organizzativi del Settentrione ritenuti idonei a ridurre ed eliminare, in prospettiva, le differenze economiche e sociali. Ma decenni di pressione in questo senso hanno messo in risalto come vi siano diversificazioni sul piano culturale, sociale, storico che non possono e, probabilmente, non potranno mai essere appianate.

Gli interventi nel MZ sono stati fortemente concentrati, tra il 1950 ed il 1980, in termini territoriali sulla base di una strategia dei poli di sviluppo quale contrapposizione all'intervento diffuso e capillare ma privo di un indirizzo strategico. Par-

tendo da queste constatazioni si può immaginare una nuova strategia in cui una politica regionale selettiva dovrebbe valorizzare l'edificazione di distretti industriali, anziché poli, valorizzando quindi le capacità di interazione dei fattori di esternalità dinamiche nei quali operano le piccole imprese del Sud dove, fra le condizioni ambientali di operatività, figurano anche la cooperazione fra le università e quella fra università e centri di ricerca pubblica o privata.

Questo non significa chiudere il Sud ad un progresso industriale ma al contrario stimolarlo a sviluppare ciò che è meglio capace di fare utilizzando al meglio le sue risorse più congeniali operanti a livello locale.

Al riguardo non possiamo non tenere presente che il Sud è detentore di grandi risorse naturali, storiche, letterarie, artistiche, culturali. Sono anche questi i settori che potrebbero alimentare un *Centro di eccellenza scientifica*, finora non sufficientemente sperimentato in campi che non siano quelli strettamente tecnici. Sembra evidente in questo una possibilità di sviluppo quando si consideri che la valorizzazione di questi patrimoni, utilizzando appropriati strumenti scientifico-tecnologici, potrebbe avere importanti ricadute sul territorio.

A proposito dei *parchi scientifici*, questa nuova filosofia deve essere meditata in quanto, fondamentalmente, è valida se tali poli possono operare come centri di aggregazione culturale e scientifica. Le cittadelle degli studi possono avere caratteristiche ambientali più idonee per una attività di alto contenuto ed impegno intellettuale, ma il rischio che occorre evitare è che esse diventino piccole fortezze chiuse su loro stesse. Ciò significa che è necessario uno stretto collegamento sul pia-

no scientifico fra tutti i ricercatori non solo facilitando gli scambi fisici fra studiosi, ma anche gli scambi nelle comunicazioni. A questo riguardo le moderne tecnologie delle lezioni a distanza, dell'accesso telematico a banche dati, della consultazione a distanza di cataloghi bibliografici, della trasmissione in tempo reale di documentazione scritta, della integrazione fra vari media e così di seguito, dovrebbero costituire un presupposto affinché la cittadella intellettuale non sia isolata rispetto al contesto scientifico nazionale e internazionale.

PREVISIONI DI CALO E SCENARI COMPENSATIVI

Infine, un ultimo e assai importante interrogativo. Qual è la prospettiva dell'università del Mezzogiorno in relazione alla sua potenziale utenza e al numero dei laureati?

Le valutazioni necessariamente richiamano ad un certo realismo. Nell'anno accademico 1988/89 la percentuale di studenti universitari rispetto ai giovani in età da 20 a 25 anni era per il CN del 27,3% e per il MZ del 20,6%. Secondo le previsioni IRP e ISTAT, la popolazione in detta fascia di età, nel MZ, andrà sensibilmente calando: in assenza di movimento migratorio nel 2008 la flessione sarà del 28% (di ben il 50% nel CN). Ciò significa che la potenziale utenza universitaria scenderà da oltre 1.900.000 individui attuali a circa 1.400.000 (e nel CN da 2.943.000 a 1.500.000 circa).

Se da un lato la popolazione giovanile diminuirà per effetto dell'onda lunga di contrazione della fecondità, la popolazione universitaria potrebbe d'altro canto vedere aumentato il suo grado di penetrazione. Si potrebbe pensare, come uno dei pos-

sibili scenari, che nei prossimi 17 anni (di qui al 2008) nel MZ si raggiunga il tasso che attualmente si registra nel CN e che abbiamo sopra indicato in 27,3%, ciò che rappresenterebbe un incremento di oltre un terzo rispetto alla situazione attuale. Ebbene, in tal caso la popolazione studentesca universitaria del Mezzogiorno sarebbe di circa 376.000 individui, il che comporta comunque una diminuzione di circa il 5% rispetto a quella attuale che supera le 396.000 unità.

Per quello che riguarda i laureati, le previsioni avanzate dal FORMEZ-CLES (sulla base dell'applicazione di tassi storici di passaggio tra i diversi anni di corso fino al conseguimento della laurea osservati a partire dall'a.a. 1977/78), tenuto conto delle previsioni della popolazione fatte dall'ISTAT, parlano di una continua crescita fino alla fine del corrente decennio quando nel MZ si dovrebbero laureare 28.000 universitari. Il giro di boa del secolo comporta anche l'inizio del declino del numero dei laureati che ritornerebbero ai livelli attuali. Il declino sarebbe ben più anticipato e intenso nel CN, il che lascia ritenere che forti flussi migratori Sud-Nord di laureati potranno perdurare e forse anche accentuarsi in futuro.

Si possono immaginare però scenari compensativi. La «laurea breve» potrebbe in parte tamponare le mancate «nascite» universitarie tradizionali, ma probabilmente non sarebbe nemmeno sufficiente e mantenere gli attuali livelli di iscrizioni. Dovremo probabilmente riconsiderare tutta la nostra politica universitaria a favore degli studenti stranieri, sia quelli già residenti sia quelli di nuova immigrazione. Un accresciuto numero di stranieri potrebbe integrare o quanto meno attenuare la diminuzione della popolazione universitaria nazionale.

*Aiutiamo ogni famiglia
a risparmiare
con saggezza,
a investire
con sicurezza,
a crescere
con serenità.*



**BANCA
POPOLARE
DI VERONA**

FACCIAMO PER VOI.



INDICATORI a CONFRONTO

di Guido Fiegna e Giancarlo Orioli

Distribuzioni percentuali, indicazioni di squilibrio, disarmonie interne allo stesso Sud. Sempre più si rivela necessaria una politica accorta per la valorizzazione delle grandi risorse racchiuse nel Meridione.

Negli Anni Ottanta l'università italiana è stata scossa da profonde modificazioni. L'istituzione di nuovi atenei, l'aumento del numero delle facoltà e dei corsi di laurea, la continua espansione della domanda di istruzione superiore, le rivendicazioni del personale docente a tutti i livelli e di quello non docente, hanno sottoposto il mondo universitario a pressioni continue che hanno esaltato gli squilibri esistenti e ne hanno indotti di nuovi. La loro individuazione è resa possibile dalle complete documentazioni oggi disponibili relativamente alle variabili che descrivono lo stato dell'università italiana¹.

Di seguito sono proposte alcune riflessioni sugli squilibri del mondo universitario relativamente al territorio e ai settori disciplinari, rife-

riti, rispettivamente, alla suddivisione dell'Italia in regioni e nelle ripartizioni territoriali, e alle facoltà. Il proposito è quello di cogliere alcuni aspetti rilevanti delle differenze esistenti nel sistema università tra il Meridione d'Italia e il resto del Paese.

ESPRESSIONI DI SQUILIBRIO TRA MERIDIONE, CENTRO E NORD

La tabella 1 fotografa la struttura territoriale dell'università italiana, con particolare riguardo alla domanda e all'offerta di istruzione superiore. Le relative distribuzioni percentuali al livello regionale e nelle ripartizioni territoriali sono presentate rispettivamente nelle tabelle 2 e 3.

Nel 1989/90, gli studenti iscritti in corso nelle università italiane sono risultati 889.343, distribuiti per il 41,0% in atenei del Nord, per il 26,9% in quelli del Centro e per

il rimanente 32,1% in quelli Meridionali.

La corrispondente offerta di servizio non risulterebbe particolarmente squilibrata, se si tenesse conto soltanto delle strutture universitarie: infatti, i 57 atenei esistenti sul territorio nazionale si distribuiscono per il 38,6% nel Nord, per il 26,3% nel Centro e per il 35,1% nel Meridione. Distribuzioni pressoché identiche sono osservate per le facoltà, mentre i corsi di laurea sono relativamente più numerosi al Nord (41,5%) e meno numerosi al Centro (24,0%); la quota relativa al Meridione è allineata a quelle, corrispondenti, di sedi e facoltà (34,5%). L'offerta risulta invece squilibrata con riferimento al personale docente e non docente in servizio. I professori universitari di I fascia sono infatti presenti per il 43,5% al Nord, per il 28,0% al Centro e per il residuo 28,5% al Sud; quelli di II fascia sono relativamente più presenti al Meridione (42,5% al Nord,

¹ Ci riferiamo, in particolare, alle Banche di dati relativi alle componenti del mondo universitario esistenti presso gli Uffici del Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica.

26,0% al Centro, 31,4% al Sud); ancor più i ricercatori (37,5% al Nord, 29,0% al Centro, 33,5% al Sud).

La distribuzione del personale tecnico e amministrativo è invece squilibrata, rispetto a quella di docenti e ricercatori, in senso inverso: i non docenti sono infatti presenti per il 28,4% nel Settentrione, per il 29,1% nel Centro e per il 42,4% nel Meridione.

Alcuni indicatori descritti per ripartizione territoriale forniscono un quadro ancora più immediato ed efficace degli squilibri (tab. 4).

Una prima indicazione di squilibrio si desume dal confronto tra il numero di studenti iscritti in corso e il numero dei viventi in età 20-24 anni, che esprimono la domanda potenziale di istruzione superiore. Facendo riferimento agli studenti iscritti in corso in ciascun ateneo, a prescindere dal luogo di loro residenza, la domanda effettiva rispetto a quella potenziale rappresenta circa il 19%. Essa aumenta al 27% nel Centro, mentre risulta inferiore alla media nelle regioni settentrionali e meridionali. Tra queste, in particolare quelle peninsulari presentano un rapporto molto basso, pari al 14%. L'indicatore così costruito non esprime però con efficacia l'effettiva domanda di istruzione superiore a livello territoriale, perché non tiene conto dell'eventuale parte di domanda che trova corrispondente offerta in aree diverse da quelle di residenza degli studenti, rispetto alle quali invece si esprime la potenzialità in modo specifico. Sembra perciò più corretto confrontare la domanda potenziale con il numero di studenti iscritti in corso residenti in ciascuna area, a prescindere dal luogo di iscrizione ².

² Recentemente, in occasione dell'acquisizione del materiale informativo occorrente alla predisposizione del Piano triennale di sviluppo dell'università 1991/93, presso il MURST sono stati raccolti i dati, riferiti all'anno accademico 1989/90, sulla provenienza geografica degli studenti universitari.

In effetti, l'indicatore così costruito mostra una situazione diversa. La domanda effettiva rispetto a quella potenziale risulta pari al 18% ³. Al Nord non si riscontrano variazioni importanti rispetto ai valori del precedente indicatore, mentre quelli del Centro e del Sud tendono a riallinearsi verso la media. Nel Centro la domanda scende al 22%, nel Sud sale al 19% ⁴, superando la domanda espressa dalle regioni settentrionali. Anche questa, seppure in forma differente, è però un'espressione di squilibrio: mostra infatti una maggiore mobilità degli studenti meridionali rispetto a quelli delle altre aree. Essi hanno tradizionalmente dato luogo a flussi importanti di spostamenti sul territorio nazionale, e i loro comportamenti non sembra siano stati influenzati dall'accresciuta offerta di istruzione universitaria verificatasi nel Meridione in questi ultimi anni.

Un secondo indicatore che può essere utilizzato considera il numero degli studenti per ogni docente (ordinario o associato). Nel complesso, e nelle regioni del Centro, ad ogni docente corrispondono circa 32 studenti. Il rapporto raggiunge i valori di 35 e 25 rispettivamente nelle regioni a Nord-Ovest e in quelle a Nord-Est, e quelli di 37 e 29 nelle regioni meridionali, peninsulari e nelle due Isole.

NOTE SULLA PRODUTTIVITÀ DEL SISTEMA

Anche il confronto territoriale del rapporto laureati/docenti del sistema universitario mostra situazioni di squilibrio. L'università italia-

³ È inferiore alla precedente perché al numeratore del rapporto non compaiono gli studenti stranieri.

⁴ Nelle regioni peninsulari. Le università delle due Isole maggiori sembrano invece avere una caratterizzazione fortemente regionale, e l'indicatore assume per esse lo stesso valore del precedente.

na ha espresso in media, nell'anno accademico 1989/90, 2,8 laureati per ciascun docente (ordinario o associato) in servizio. Altrettanti circa sono espressi dagli atenei del Centro e delle Isole (2,6 e 2,7 rispettivamente), mentre risulta più bassa la produttività di quelli del Nord-Est (2,3), e più elevata quella delle Università del Nord-Ovest (3,2) e delle regioni meridionali peninsulari (3,0).

ULTERIORI DISARMONIE

Altro elemento di squilibrio territoriale è rappresentato dalla distribuzione del personale ricercatore. Nel complesso, ogni 100 professori ordinari e associati, ci sono 47 ricercatori. Essi sono proporzionalmente più numerosi al Sud e al Centro (51, 52 e 54 ricercatori per 100 docenti rispettivamente al Centro, nelle regioni meridionali peninsulari e nelle due Isole) rispetto al Nord (46 e 37 per Nord-Ovest e Nord-Est). Il Meridione, in questo caso, appare decisamente favorito.

Ancor più lo è con riferimento al rapporto tra il personale non docente e il personale docente (professori di I e di II fascia e ricercatori). Complessivamente ogni 100 docenti ci sono 114 non docenti. Nel Sud, invece, il rapporto è circa di 100 a 150: quasi il doppio rispetto al Nord (100 a 73 e 100 a 84 rispettivamente per il Nord-Ovest e il Nord-Est). In questo caso si tratta di differenze veramente macroscopiche, sulle quali occorre certamente riflettere.

Ulteriori disarmonie si percepiscono se si fa riferimento contemporaneamente ai gruppi di facoltà e alle aree geografiche. Nella tabella 5 viene descritto in questa ottica il rapporto studenti-docenti. In media, a ogni docente corrispondono 29,6 studenti. I rapporti sono più bassi di quello medio nelle regioni del Nord-Est, del Centro e nelle Isole

TAB. 1 - STRUTTURA REGIONALE DELLA DOMANDA E DELL'OFFERTA DELL' UNIVERSITA' ITALIANA - ANNO ACCADEMICO 1989-90

REGIONI	RESIDENTI nella Regione		STUDENTI in Atenei della Regione					STRUTTURE nella Regione					PERSONALE IN SERVIZIO in Atenei della Regione			
	(20-24 anni) _1990_	di cui iscritti 1989_90	Immatric. 1989_90	in corso 1989_90	di cui resid. nella stessa Regione	Laureati _1988_	variazione immatr. 1985-90	Atenei	Citta' con Atenei	Città con presidi univers.	Facoltà'	Corsi di laurea	I Fascia	II Fascia	Ricercat.	Personale non docente
Piemonte e Valle A.	335.449	58.662	19.435	51.179	46.863	4.111	5.973	2	1	4	20	53	736	788	550	1.796
Lombardia	731.346	122.014	42.878	133.920	110.627	12.964	8.027	8	4	6	35	90	1.578	1.796	1.741	3.269
Liguria	125.982	26.270	7.689	23.527	20.879	2.320	736	1	1	1	10	30	481	602	455	1.310
Veneto	378.406	56.166	20.382	59.421	45.939	5.542	3.372	4	3	4	20	53	863	1.128	797	2.160
Friuli V.G.	92.870	18.277	5.340	16.675	13.692	1.120	1.035	2	2	2	17	39	444	482	241	997
Trentino A. A.	78.066	8.927	2.605	5.798	4.915	173	1.077	1	1	1	6	12	123	100	136	189
Emilia-Romagna	292.452	52.405	23.602	72.748	44.698	7.499	5.315	4	4	8	33	97	1.282	1.691	1.087	3.659
Toscana	267.245	49.513	20.949	66.399	46.396	5.972	3.982	4	3	4	31	85	1.330	1.547	1.403	4.126
Marche	108.074	21.044	7.373	23.564	14.569	2.176	1.816	4	4	4	25	37	287	380	313	886
Umbria	60.862	12.345	4.139	13.488	8.604	1.378	947	1	1	2	11	23	296	372	255	1.481
Lazio	440.055	114.217	42.149	136.330	109.123	10.288	6.245	6	3	4	29	70	1.628	1.707	1.903	7.230
Abruzzo	104.508	20.173	6.740	18.888	12.825	1.497	1.671	2	2	4	15	28	291	338	286	652
Molise	26.998	6.078	770	1.678	1.267	0	770	1	1	1	2	5	24	5	38	42
Campania	533.086	94.982	29.204	95.816	87.362	8.377	1.789	6	2	3	29	67	1.098	1.240	1.425	7.743
Puglia	370.347	68.589	17.674	53.058	48.948	4.008	3.765	3	2	4	20	44	523	747	543	2.188
Calabria	191.347	38.148	4.184	11.123	9.990	826	340	2	2	3	10	29	196	256	181	704
Basilicata	53.189	10.711	680	1.980	1.792	11	99	1	1	2	4	12	56	95	49	178
Sicilia	445.717	73.744	24.712	79.537	67.732	7.939	1.358	3	3	3	31	84	1.002	1.596	1.527	6.758
Sardegna	153.024	27.188	7.684	24.214	23.961	1.839	1.429	2	2	2	17	40	410	577	420	1.743
TOTALE ITALIA	4.789.023	879.453	288.189	889.343	720.182	78.040	49.746	57	42	62	365	898	12.648	15.447	13.350	47.111

Fonte : elaborazioni su dati Istat e Ministero dell'Università e Ricerca Scientifica e Tecnologica

TAB. 2 - STRUTTURA REGIONALE DELLA DOMANDA E DELL'OFFERTA DELLE UNIVERSITA' - ANNO ACCADEMICO 1989-90 - DISTRIBUZIONE PERCENTUALE

REGIONI	RESIDENTI nella Regione		STUDENTI in Atenei della Regione					STRUTTURE nella Regione					PERSONALE IN SERVIZIO in Atenei della Regione			
		di cui	Immatric.	in corso	di cui resid.	Laureati	variazione		Citta'	Città		Corsi				Personale
	(20-24 anni) 1990	iscritti 1989_90	1989_90	1989_90	nella stessa Regione	_1988_	1985-90	Atenei	con Atenei	con presidi univers.	Facoltà'	di laurea	I Fascia	II Fascia	Ricercat.	non docente
Piemonte e Valle A.	7,0	6,7	6,7	5,8	91,6	5,3	44,4	3,5	2,4	6,5	5,5	5,9	5,8	5,1	4,1	3,8
Lombardia	15,3	13,9	14,9	15,1	82,6	16,6	23,0	14,0	9,5	9,7	9,6	10,0	12,5	11,6	13,0	6,9
Liguria	2,6	3,0	2,7	2,6	88,7	3,0	10,6	1,8	2,4	1,6	2,7	3,3	3,8	3,9	3,4	2,8
Veneto	7,9	6,4	7,1	6,7	77,3	7,1	19,8	7,0	7,1	6,5	5,5	5,9	6,8	7,3	6,0	4,6
Friuli V.G.	1,9	2,1	1,9	1,9	82,1	1,4	24,0	3,5	4,8	3,2	4,7	4,3	3,5	3,1	1,8	2,1
Trentino A. A.	1,6	1,0	0,9	0,7	84,8	0,2	70,5	1,8	2,4	1,6	1,6	1,3	1,0	0,6	1,0	0,4
Emilia-Romagna	6,1	6,0	8,2	8,2	61,4	9,6	29,1	7,0	9,5	12,9	9,0	10,8	10,1	10,9	8,1	7,8
Toscana	5,6	5,6	7,3	7,5	69,9	7,7	23,5	7,0	7,1	6,5	8,5	9,5	10,5	10,0	10,5	8,8
Marche	2,3	2,4	2,6	2,6	61,8	2,8	32,7	7,0	9,5	6,5	6,8	4,1	2,3	2,5	2,3	1,9
Umbria	1,3	1,4	1,4	1,5	63,8	1,8	29,7	1,8	2,4	3,2	3,0	2,6	2,3	2,4	1,9	3,1
Lazio	9,2	13,0	14,6	15,3	80,0	13,2	17,4	10,5	7,1	6,5	7,9	7,8	12,9	11,1	14,3	15,3
Abruzzo	2,2	2,3	2,3	2,1	67,9	1,9	33,0	3,5	4,8	6,5	4,1	3,1	2,3	2,2	2,1	1,4
Molise	0,6	0,7	0,3	0,2	75,5	0,0	-	1,8	2,4	1,6	0,5	0,6	0,2	0,0	0,3	0,1
Campania	11,1	10,8	10,1	10,8	91,2	10,7	6,5	10,5	4,8	4,8	7,9	7,5	8,7	8,0	10,7	16,4
Puglia	7,7	7,8	6,1	6,0	92,3	5,1	27,1	5,3	4,8	6,5	5,5	4,9	4,1	4,8	4,1	4,6
Calabria	4,0	4,3	1,5	1,3	89,8	1,1	8,8	3,5	4,8	4,8	2,7	3,2	1,5	1,7	1,4	1,5
Basilicata	1,1	1,2	0,2	0,2	90,5	0,0	17,0	1,8	2,4	3,2	1,1	1,3	0,4	0,6	0,4	0,4
Sicilia	9,3	8,4	8,6	8,9	85,2	10,2	5,8	5,3	7,1	4,8	8,5	9,4	7,9	10,3	11,4	14,3
Sardegna	3,2	3,1	2,7	2,7	99,0	2,4	22,8	3,5	4,8	3,2	4,7	4,5	3,2	3,7	3,1	3,7
TOTALE ITALIA	100,0	100,0	100,0	100,0	81,0	100,0	20,9	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte : elaborazioni su dati Istat e Ministero dell'Università e Ricerca Scientifica e Tecnologica

(24,2, 27,8 e 28,1 rispettivamente), e sono invece più elevati nel Nord-Ovest (35,0) e nelle regioni meridionali peninsulari (34,2). Tra le diverse facoltà c'è una notevole differenza. I rapporti più elevati si hanno nella Facoltà di Giurisprudenza (115,2 studenti per ogni docente) e in quella di Economia e Commercio (85,3 studenti per docente), mentre i più bassi sono osservati a Medicina, ad Agraria, a Medicina veterinaria e nelle facoltà scientifiche (rispettivamente 8,2, 11,0, 14,3 e 15,0 studenti per docente). La situazione generale per facoltà si ripropone analogamente in ciascuna ripartizione, anche se a questo livello di disaggregazione si possono notare alcune eccezioni. Il Sud non appare particolarmente svantaggiato, soprattutto con riferimento al Nord-Est e al Centro, tranne che per le facoltà di Giurisprudenza ed Economia e Commercio. In particolare, sia nelle regioni meridionali peninsulari che nelle Isole, si osservano rapporti relativamente più favorevoli per le facoltà di Scienze politiche e Architettura, e, rispetto al Nord-Ovest, per la facoltà di Lettere e Filosofia.

Anche l'evoluzione delle immatricolazioni osservata in questi ultimi anni mostra andamenti diversi a livello territoriale (tab. 6). Fatto pari a 100 il numero di studenti immatricolati nell'anno accademico 1985/86, i corrispondenti valori relativi all'anno accademico 1989/90 sono pari a 126, 121 e 114 rispettivamente per l'Italia settentrionale, centrale e meridionale. Naturalmente, c'è notevole differenza tra i diversi gruppi di facoltà. Al Nord e al Centro, tutti i gruppi mostrano una tendenza crescente, ad eccezione di quelli medico ed agrario e, al Centro soltanto, del gruppo dei diplomati. Anche nel Meridione osserviamo gli stessi andamenti (gli incrementi sono però inferiori a quelli registrati nel Nord e nel Centro), tran-

TAB. 3 - STRUTTURA TERRITORIALE DELLA DOMANDA E DELL'OFFERTA DELL'UNIVERSITA' ITALIANA - ANNO ACCADEMICO 1989-90
DISTRIBUZIONE PERCENTUALE

RIPARTIZIONI	RESIDENTI nella Regione		STUDENTI in Atenei della Regione				STRUTTURE nella Regione					PERSONALE IN SERVIZIO in Atenei della Regione				
	(20-24 anni) 1990	di cui iscritti 1989_90	Immatric. 1989_90	in corso 1989_90	di cui resid. nella stessa Regione	Laureati _1988_	variazione immatr. 1985-90	Atenei	Città' con Atenei	Città con presidi univers.	Facoltà'	Corsi di laurea	I Fascia	II Fascia	Ricercat. Personale non docente	
NORD-OVEST	24,9	23,5	24,3	23,5	85,5	24,9	26,7	19,3	14,3	17,7	17,8	19,3	22,1	20,6	20,6	13,5
NORD-EST	17,6	15,4	18,0	17,4	70,6	18,4	26,3	19,3	23,8	24,2	20,8	22,4	21,4	22,0	16,9	14,9
CENTRO	18,3	22,4	25,9	27,0	74,5	25,4	21,1	26,3	26,2	22,6	26,3	23,9	28,0	25,9	29,0	29,1
SUD	26,7	27,1	20,6	20,5	88,8	18,9	16,6	26,3	23,8	27,4	21,9	20,6	17,3	17,4	18,9	24,4
ISOLE	12,5	11,5	11,2	11,7	88,4	12,5	9,4	8,8	11,9	8,1	13,2	13,8	11,2	14,1	14,6	18,0
TOTALE	100,0	100,0	100,0	100,0	81,0	100,0	20,9	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: elaborazioni su dati ISTAT e Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica

TAB. 4 - ALCUNI INDICATORI DI FUNZIONAMENTO DELLE UNIVERSITA' PER RIPARTIZIONE GEOGRAFICA
ANNO ACCADEMICO 1989-90

RIPARTIZIONI	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
NORD-OVEST	17,5	17,3	34,9	3,2	45,9	73,0
NORD-EST	18,4	16,1	25,3	2,3	37,0	83,7
CENTRO	27,4	22,5	31,8	2,6	51,3	120,2
SUD	14,3	18,7	37,5	3,0	51,8	155,7
ISOLE	17,3	16,9	28,9	2,7	54,3	153,7
TOTALE ITALIA	18,6	18,4	31,7	2,8	47,5	113,7

(A) - Studenti iscritti in corso in Atenei della ripartizione per 100 residenti in età 20-24 anni

(B) - Studenti residenti nella ripartizione iscritti in corso per 100 residenti in età 20-24 anni

(C) - Studenti iscritti in corso in Atenei della ripartizione per docente (I e II fascia)

(D) - Laureati in Atenei della ripartizione per docente (I e II fascia)

(E) - Ricercatori per 100 docenti (I e II fascia)

(F) - Non docenti per 100 docenti e ricercatori

Fonte : elaborazioni su dati Istat e Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica

TAB. 5 - STUDENTI IN CORSO PER DOCENTE (I e II fascia) - SITUAZIONE PER RIPARTIZIONE E ALCUNE FACOLTA'
ANNO ACCADEMICO 1989-90

FACOLTA'	Nord-Ovest	Nord-Est	Centro	Sud	Isole	Totale Italia
Medicina e Chirurgia	8,9	6,5	7,1	10,6	9,5	8,2
Agraria	11,5	14,0	8,6	10,8	10,7	11,0
Medicina Veterinaria	15,4	14,8	13,5	14,0	12,8	14,3
Scienze M.F.N.	20,5	10,9	14,6	16,3	12,9	15,0
Farmacia	27,4	19,1	17,5	28,0	21,4	21,5
Ingegneria	28,5	21,7	25,3	24,5	21,4	25,0
Lettere e Filosofia	44,6	24,6	27,0	32,0	32,3	31,1
Magistero	44,7	39,8	39,4	44,9	44,6	41,8
Architettura	65,2	54,2	47,9	48,5	41,4	53,5
Scienze Politiche	79,3	64,7	62,9	41,0	38,4	61,6
Economia e Commercio	92,7	60,9	84,0	110,0	94,0	85,3
Giurisprudenza	121,9	92,5	104,9	138,1	120,2	115,2
TOTALE	35,0	24,2	27,8	34,2	28,1	29,6

Fonte: elaborazioni su dati ISTAT e Ministero dell'Università e Ricerca Scientifica e Tecnologica

**TAB. 6 - EVOLUZIONE DELLE IMMATRICOLAZIONI NEGLI ANNI 1985-90 - SITUAZIONE PER
RIPARTIZIONE E GRUPPI DI FACOLTA'**

	1985-86	1986-87	1987-88	1988-89	1989-90	N. indice base 1985-86 = 100	1989-90 % sulla ripartizione
ITALIA SETTENTRIONALE							
GRUPPO SCIENTIFICO	12.085	12.325	13.659	15.128	16.028	132,6	13,1
GRUPPO MEDICO	5.166	4.805	4.243	3.145	3.377	65,4	2,8
GRUPPO INGEGNERIA + ARCH.	15.528	16.389	18.116	20.549	23.232	149,6	19,1
GRUPPO AGRARIO	3.172	2.724	2.700	2.829	2.489	78,5	2,0
GRUPPO ECONOMICO	16.653	17.509	18.024	18.658	20.141	120,9	16,5
GRUPPO POLIT.-SOCIALE	7.688	9.442	11.163	12.807	14.298	186,0	11,7
GRUPPO GIURIDICO	13.523	13.222	14.182	16.109	15.838	117,1	13,0
GRUPPO LETTERARIO	22.097	21.214	22.102	23.569	26.042	117,9	21,4
GRUPPO DIPLOMI	484	483	499	481	486	100,4	0,4
TOTALE RIPARTIZIONE	96.396	98.113	104.688	113.275	121.931	126,5	100,0
ITALIA CENTRALE							
GRUPPO SCIENTIFICO	7.283	7.349	7.854	8.024	8.590	117,9	11,5
GRUPPO MEDICO	3.445	3.194	2.958	2.608	1.878	54,5	2,5
GRUPPO INGEGNERIA + ARCH.	8.722	9.080	9.316	10.734	11.749	134,7	15,7
GRUPPO AGRARIO	1.275	1.194	1.156	1.201	979	76,8	1,3
GRUPPO ECONOMICO	11.485	11.783	12.178	13.563	14.156	123,3	19,0
GRUPPO POLIT.-SOCIALE	5.553	6.268	6.777	7.714	9.191	165,5	12,3
GRUPPO GIURIDICO	10.799	11.283	11.515	12.811	12.872	119,2	17,3
GRUPPO LETTERARIO	12.703	12.481	12.820	14.317	14.909	117,4	20,0
GRUPPO DIPLOMI	355	292	292	342	286	80,6	0,4
TOTALE RIPARTIZIONE	61.620	62.924	64.866	71.314	74.610	121,1	100,0
ITALIA MERIDIONALE							
GRUPPO SCIENTIFICO	9.910	9.461	9.761	10.734	10.857	109,6	11,8
GRUPPO MEDICO	4.595	3.463	2.966	2.805	2.779	60,5	3,0
GRUPPO INGEGNERIA + ARCH.	10.050	10.197	11.081	11.962	13.508	134,4	14,7
GRUPPO AGRARIO	2.062	1.939	1.912	1.964	1.647	79,9	1,8
GRUPPO ECONOMICO	14.170	14.629	18.313	18.871	19.313	136,3	21,1
GRUPPO POLIT.-SOCIALE	5.424	6.458	7.678	8.685	8.724	160,8	9,5
GRUPPO GIURIDICO	17.552	17.309	17.206	18.078	16.642	94,8	18,2
GRUPPO LETTERARIO	16.156	15.978	15.874	17.462	17.770	110,0	19,4
GRUPPO DIPLOMI	508	367	472	442	408	80,3	0,4
TOTALE RIPARTIZIONE	80.427	79.801	85.263	91.003	91.648	114,0	100,0
ITALIA							
GRUPPO SCIENTIFICO	29.278	29.135	31.274	33.886	35.475	121,2	12,3
GRUPPO MEDICO	13.206	11.462	10.167	8.558	8.034	60,8	2,8
GRUPPO INGEGNERIA + ARCH.	34.300	35.666	38.513	43.245	48.489	141,4	16,8
GRUPPO AGRARIO	6.509	5.857	5.768	5.994	5.115	78,6	1,8
GRUPPO ECONOMICO	42.308	43.921	48.515	51.092	53.610	126,7	18,6
GRUPPO POLIT.-SOCIALE	18.665	22.168	25.618	29.206	32.213	172,6	11,2
GRUPPO GIURIDICO	41.874	41.814	42.903	46.998	45.352	108,3	15,7
GRUPPO LETTERARIO	50.956	49.673	50.796	55.348	58.721	115,2	20,4
GRUPPO DIPLOMI	1.347	1.142	1.263	1.265	1.180	87,6	0,4
TOTALE GENERALE	238.443	240.838	254.817	275.592	288.189	120,9	100,0

Fonte: elaborazioni su dati ISTAT

TAB. 7 - STRUTTURA REGIONALE DELLA DOMANDA E DELL'OFFERTA DELL'UNIVERSITA' NEL MERIDIONE D'ITALIA
ANNO ACCADEMICO 1989-90 - DISTRIBUZIONE PERCENTUALE

REGIONI	RESIDENTI Nella Regione				STUDENTI In Atenei della Regione				STRUTTURE Nella Regione				PERSONALE IN SERVIZIO In Atenei della Regione			
	(20-24 a.) 1990	di cui iscritti 1990-91	Inmatric. 1989-90	in corso 1989-90	di cui resid. nella Regione	Laureati 1988	variazione immatr. 1985-90	Atenei	Città con Atenei	Città con presidi univers.	Facoltà'	Corsi di Laurea	I fascia	II fascia	Ricerat.	Personale non docente
Abruzzo	5,6	5,9	7,4	6,6	67,9	6,1	33,0	10,0	13,3	18,2	11,7	9,1	8,1	7,0	6,4	3,3
Molise	1,4	1,8	0,8	0,6	75,5	0,0	-	5,0	6,7	4,5	1,6	1,6	0,7	0,1	0,9	0,2
Campania	28,4	28,0	31,9	33,5	91,2	34,2	6,5	30,0	13,3	13,6	22,7	21,7	30,5	25,5	31,9	38,7
Puglia	19,7	20,2	19,3	18,5	92,3	16,4	27,1	15,0	13,3	18,2	15,6	14,2	14,5	15,4	12,2	10,9
Calabria	10,2	11,2	4,6	3,9	89,8	3,4	8,8	10,0	13,3	13,6	7,8	9,4	5,4	5,3	4,1	3,5
Basilicata	2,8	3,2	0,7	0,7	90,5	0,0	17,0	5,0	6,7	9,1	3,1	3,9	1,6	2,0	1,1	0,9
Sicilia	23,7	21,7	27,0	27,8	85,2	32,4	5,8	15,0	20,0	13,6	24,2	27,2	27,8	32,9	34,2	33,8
Sardegna	8,1	8,0	8,4	8,5	99,0	7,5	22,8	10,0	13,3	9,1	13,3	12,9	11,4	11,9	9,4	8,7
TOTALE	100,0	100,0	100,0	100,0	88,7	100,0	14,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: elaborazioni su dati Istat e Ministero Università e Ricerca Scientifica e Tecnologica

ne che per il gruppo giuridico, per il quale le immatricolazioni diminuiscono. Osservando le distribuzioni percentuali degli immatricolati con riferimento ai diversi gruppi di facoltà all'interno di ciascuna circoscrizione, si nota nel Meridione un aumento dei pesi dei gruppi ingegneristico, economico e politico-sociale, e una diminuzione di quello del gruppo medico. Rispetto alla media nazionale, gli immatricolati nelle università del Mezzogiorno privilegiano soprattutto le facoltà dei gruppi giuridico ed economico, e sono invece meno attratti da quelle dei gruppi letterario e ingegneristico.

Gli squilibri permangono anche all'interno del Meridione, che ospita 20 atenei. Le città sedi di università nel Sud del Paese sono 15. Due di esse, e precisamente Napoli e Catania, contano rispettivamente 4 e 2 strutture universitarie⁵: a Napoli, oltre all'Università statale, sono infatti funzionanti l'Istituto Orientale, l'Istituto Navale e l'Istituto Universitario di Magistero; a Catania si affianca all'Università un Istituto Universitario di Magistero. Inoltre, l'Università di Chieti distribuisce le sue facoltà anche sulle città di Teramo e Pescara, mentre l'Università di Reggio Calabria ha facoltà a Catanzaro. Più della metà dei capoluoghi di provincia nelle regioni meridionali sono quindi sede di presidi universitari, che contano complessivamente 128 facoltà e 309 corsi di laurea, non uniformemente distribuiti sul territorio (tab. 7): quasi il 50% dei corsi di laurea (per le facoltà valgono percentuali simili) sono presenti nelle università campane e siciliane, mentre Puglia e Sardegna ne assorbono rispettivamente il 14,2% e il 12,9%; il rimanen-

⁵ Il Piano quadriennale 1986/90 prevede l'istituzione di una II Università di Napoli (per la quale è stato già emanato il relativo decreto ministeriale) e la statizzazione del Magistero di Catania.

TAB. 8 - ALCUNI INDICATORI DI FUNZIONAMENTO DELLE UNIVERSITA'
MERIDIONALI PER REGIONE - ANNO ACCADEMICO 1989-90

REGIONI	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
Abruzzo	18,1	19,3	30,0	2,4	45,5	71,3
Molise	6,2	22,5	57,9	0,0	131,0	62,7
Campania	18,0	17,8	41,0	3,6	60,9	205,8
Puglia	14,3	18,5	41,8	3,2	42,8	120,7
Calabria	5,8	19,9	24,6	1,8	40,0	111,2
Basilicata	3,7	20,1	13,1	0,1	32,5	89,0
Sicilia	17,8	16,5	30,6	3,1	58,8	163,8
Sardegna	15,8	17,8	24,5	1,9	42,6	123,9
TOTALE SUD + ISOLE	15,2	18,1	33,9	2,9	52,9	154,8

(A) - Studenti iscritti in corso in Atenei della regione per 100 residenti in età 20-24 anni

(B) - Studenti residenti nella regione iscritti in corso per 100 residenti in età 20-24 anni

(C) - Studenti iscritti in corso in Atenei della regione per docente (I e II fascia)

(D) - Laureati in Atenei della regione per docente (I e II fascia)

(E) - Ricercatori per 100 docenti (I e II fascia)

(F) - Non docenti per 100 docenti e ricercatori

Fonte: elaborazioni su dati Istat e Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica

te 25% circa è distribuito tra gli atenei delle altre quattro regioni. Lo squilibrio si fa ancora più evidente con riferimento agli studenti iscritti in corso: di essi, ben il 61,3% frequenta le sedi campane e siciliane, che pure esprimono il 66,6% dei laureati di tutte le università meridionali. Considerazioni analoghe possono essere fatte con riferimento al personale docente di I e II fascia, ai ricercatori, e al personale non docente.

GLI SQUILIBRI ALL'INTERNO DEL SUD

Gli squilibri sono ancora più evi-

denti se si fa riferimento agli indicatori in precedenza proposti (tab.8). La domanda effettiva di istruzione universitaria è bassissima in Basilicata (4%), Calabria (6%) e Molise (6%), ed è decisamente inferiore alla media in Puglia (14%). Migliora notevolmente, come già visto per l'intera circoscrizione, con riferimento agli studenti iscritti in corso a prescindere dal luogo di loro residenza. In questo caso, nelle regioni sopra dette, l'indicatore è pari rispettivamente al 20%, al 20%, al 23%, al 19%. I valori dei due indicatori considerati sono invece molto simili in ciascuna delle due isole, a conferma della caratterizzazione

fortemente regionale degli atenei ivi presenti.

Nelle regioni meridionali in complesso, ad ogni docente corrispondono circa 34 studenti. Nel Molise, il valore del rapporto si eleva a 57,9 studenti per docente, e scende invece a 13,1 in Basilicata. Valori bassi sono osservati anche in Sardegna (24,5) e Calabria (24,6).

Anche la produttività del sistema universitario meridionale è fortemente squilibrata per regione. Alla media di 2,9 laureati per docente (quasi coincidente, come visto, con quella italiana) si contrappongono i 3,6 laureati della Campania e gli 1,8

laureati della Calabria e della Sardegna. Le Università del Molise e della Basilicata, recentemente istituite, cominciano ora a produrre i primi laureati, mentre quelle della Puglia e della Sicilia sono vicine alla media (rispettivamente 3,2 e 3,1 laureati per docente), leggermente sotto la quale si colloca la produttività delle sedi abruzzesi (2,4).

In precedenza abbiamo visto come nel Meridione siano più elevati, rispetto alle altre zone del Paese, il rapporto tra ricercatori e personale docente e quello tra personale non docente e docente. Il primo assume in media al Sud il valore di 52,9, ed esplode nel Molise, dove troviamo 131 ricercatori ogni 100 professori ordinari e associati. Anche in Campania e in Sicilia si osservano valori elevati (60,9 e 58,8 rispettivamente). Sono invece 155 i non docenti presenti al Sud ogni 100 unità di personale docente. Il valore del rapporto sale addirittura a 206 in Campania ⁶ e a 164 in

Sicilia. In Molise, Abruzzo e Basilicata troviamo invece valori molto bassi, notevolmente inferiori alla media nazionale (rispettivamente circa 63, 71 e 89 non docenti per 100 professori contro le 114 unità medie nel Paese).

L'IMPORTANZA DI UNA POLITICA ACCORTA

Gli squilibri tra il Meridione e il resto del Paese, e quelli nel suo interno, permangono dunque anche successivamente all'essersi verificata, in questi ultimi anni, una notevole espansione dell'offerta di servizio formativo superiore nel Mezzogiorno, sia da un punto di vista meramente quantitativo (aumento del numero delle istruzioni), sia dal punto di vista di una migliore arti-

colazione sul territorio, e sia da quello di una più completa gamma di opportunità esistenti in termini di aree disciplinari. Questa maggiore opportunità di scelta, la creazione di nuove sedi, il potenziamento delle sedi minori, non hanno però ancora consentito un alleggerimento delle sedi più affollate perché i comportamenti degli studenti, attratti tradizionalmente da quegli atenei ritenuti, a torto o a ragione, sedi di eccellenza, non ne sono ancora stati influenzati. Le nuove istituzioni stentano a decollare. Gli squilibri rispetto al resto del Paese sono molti e non vanno tutti nella stessa direzione. Una politica accorta di distribuzione del personale docente, ricercatore e non docente, e, soprattutto, la creazione di centri che sappiano valorizzare il patrimonio culturale specifico di quelle regioni, e che possano operare come centri di aggregazione scientifica e di impegno intellettuale, potrebbero avere importanti ricadute positive.

⁶ Dove è certamente influenzato dalla presenza del personale paramedico nei due policlinici universitari.

UNIVERSITAS QUADERNI

- 1 La cooperazione universitaria con i Paesi in via di sviluppo L. 10.000
- 2 Contesti e validità del discorso scientifico L. 10.000
- 3 1980/87. Sette anni di politica universitaria L. 13.000
- 4 La legislazione della riforma universitaria L. 15.000
- 5 La dimensione europea dell'informazione universitaria/University news in a European perspective L. 18.000

6 ERASMUS. Per studiare in Europa L. 20.000

7 L'università italiana dalla costituzione ad oggi L. 18.000

8 Comunicare per l'Europa/Shaping Europe through communication L. 22.000

9 Le università nella Comunità Europea verso il 2000/Higher Education in the European Community towards the year 2000 ed. italiana, L. 25.000; ed. inglese, L. 30.000.

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



RISORSE UMANE, RICERCA e SVILUPPO

Il sistema universitario del Mezzogiorno appare, contrariamente ai pregiudizi, un attore relativamente «forte», sfidato dal fattore autonomia a raggiungere ulteriori traguardi.

di Luciano Benadusi

Vice Presidente del FORMEZ (Centro di formazione e studi per il Mezzogiorno)

LE CONDIZIONI ISTITUZIONALI

La ricerca, l'innovazione e il capitale umano rappresentano la parte più avanzata dei moderni sistemi economici. Nella odierna competizione tra grandi sistemi come anche nei processi di cooperazione sovranazionale tra paesi, aree e imprese, la materia prima più frequentemente domandata e offerta è sempre meno riducibile a merci o beni tradizionali, in quanto sempre più i beni e i servizi scambiati tendono ad incorporare, *per risultare competitivi*, quote di ricerca, innovazione e capitale umano.

La scienza e la formazione, da entità separate rispetto alla produzione, sono così da tempo diventate forze produttive fondamentali. La loro offerta presuppone istituzioni specializzate, dal cui funzionamento dipende il posizionamento competitivo di qualsiasi sistema.

Almeno due elementi di novità

vanno a questo proposito sottolineati. Anzitutto la visione tradizionale dei processi competitivi tra grandi aree-sistema economiche a livello planetario, tra paesi e all'interno di essi, assegnava, tradizionalmente, ad alcune grandi aree e paesi il ruolo di *leadership* tecnologica, mentre alle aree ed ai Paesi in via di sviluppo erano destinate le produzioni più povere e standardizzate.

Nell'ottica consentita dalla nuova fase che stiamo vivendo, invece, la possibilità di costruire e detenere risorse di ricerca, innovazione e capitale umano in segmenti specializzati permette anche alle aree ed ai paesi più lontani dalla frontiera tecnologica di insediarsi in nicchie (in certe porzioni almeno) delle industrie ad alta tecnologia.

Questa possibilità ha rilanciato il dibattito sullo sviluppo endogeno nelle aree a insufficiente crescita o in ritardo nelle fasi dell'industrializzazione come il Mezzogiorno. L'obiettivo del riequilibrio non passa

più attraverso una improbabile rincorsa *tout-court* alla frontiera tecnologica delle aree più industrializzate, quanto attraverso la creazione concentrata di alcune sedi di accumulazione di ricerca, innovazione e capitale umano.

In primo luogo le precondizioni per lo sviluppo tendono a spostarsi da fattori *hard* a fattori *soft*: da *progetti di industrializzazione e infrastrutturazione pesante alla creazione di reti organizzative flessibili*, volte alla sollecitazione di organizzazioni locali dotate di un buon livello di risorse conoscitive e di una adeguata capacità di gestione.

Seguendo questo approccio, l'impegno prioritario delle iniziative nell'area formazione e ricerca dell'Intervento Straordinario nel Mezzogiorno dovrebbe dunque essere orientato alla creazione di condizioni di contesto favorevoli alla crescita della ricerca e del capitale umano.

In secondo luogo le forme che

una simile iniziativa dovrebbe assumere si collocano anch'esse entro uno scenario mutato.

Tradizionalmente la formazione del «capitale conoscitivo» è stata affidata a uno sforzo rilevante e concentrato da parte delle grandi imprese industriali.

Questa fase è però da ritenersi in gran parte conclusa. Da tempo infatti si è avanzata la consapevolezza che i processi di ricerca-innovazione non sono affatto confinabili al ruolo, pur importante, svolto dalle grandi imprese a tecnologia e a produzione di massa, ma sono prodotti dal *concorso di una pluralità di attori, anche molto diversi tra loro*, la cui configurazione e la cui interazione sono in larga misura l'oggetto stesso delle politiche di sostegno messe in atto.

Di per sé, infatti, l'investimento della grande impresa in ricerca e sviluppo è destinato ad attestarsi su livelli sub-ottimali a causa della razionalità limitata di ciascuna impresa, della inappropriabilità della singola innovazione e in definitiva dello scarso incentivo che l'impresa ha di farsi carico, oltre certi livelli, dei fattori di rischio e incertezza che limitano severamente il ritorno dell'investimento.

Per far fronte a questi «fallimenti del mercato», si è imposto un impegno diretto e crescente dello Stato nel campo della ricerca e promozione dell'innovazione. Oggi i paesi leader in questo campo non solo destinano alla ricerca e sviluppo una quota dei loro PIL che è doppia rispetto a quella italiana, ma tendono soprattutto a sostenere attraverso questa spesa la creazione di consorzi, filiere e reti tecnologiche che associano università, centri di ricerca ed imprese.

L'intervento di sostegno alla ricerca e all'innovazione del tipo qui descritto ha incontrato severi limiti nel favorire la ricerca nel Mezzogiorno e il trasferimento tecnologi-

co alle piccole e medie imprese. In entrambi i casi la procedura delle quote di riserva è risultata ampiamente inefficace.

L'intervento pubblico deve quindi assumere come proprio obiettivo non tanto l'assestamento delle linee di ricerca esistenti delle grandi imprese quanto la creazione di nuovi reticoli di attori della ricerca e dell'innovazione, che includano i presidi della ricerca di base, le piccole imprese innovative, nuove forme di imprenditorialità tecnico-scientifica diffusa, forme organizzative flessibili e consortili. Dell'esistenza di simili reticoli del resto la stessa grande impresa è destinata a trarre crescenti vantaggi.

Il discorso fin qui svolto sulla ricerca e l'innovazione si attaglia bene anche al tema della formazione di capitale umano. Per molti versi i due ambiti sono del resto fortemente sovrapposti: nel senso che è impensabile una promozione di ricerca-innovazione che non si ponga prioritariamente l'obiettivo di alimentare uno stock crescente di risorse intellettuali qualificate. Anche in questo caso le politiche tradizionali di industrializzazione che si sono rivolte alla creazione di capitale fisso hanno scarsamente colto nel segno, in quanto la formazione di capitale umano è assai poco funzione di investimenti «fisici» e assai più di investimenti «immateriali».

D'altra parte, l'aspettativa che le imprese, e le grandi imprese in particolare, fossero naturalmente portatrici di livelli ottimali di formazione del capitale umano è stata seriamente contraddetta. Anzi quello della formazione è un caso di «fallimento del mercato» ancora più evidente di quello della ricerca e sviluppo. Le imprese infatti, in un mercato del lavoro altamente competitivo, sono destinate a investire in formazione del capitale umano in modo sub-ottimale, a causa delle aspettative razionali di inappropria-

bilità dei risultati dell'investimento. Il capitale umano è infatti un fattore altamente mobile, la cui disponibilità non è mai garantita alla singola impresa. Si tratta cioè di un tipico «bene pubblico».

Nel caso del Mezzogiorno, la mobilità del capitale umano e la sua inappropriabilità da parte dell'impresa sono ancora più evidenti a causa del fenomeno cronico del *brain-drain*. Le imprese saranno disincentivate a investire in questo campo, alimentando così per via cumulativa i differenziali rispetto alle regioni più avanzate.

Gli elementi di novità dell'intervento straordinario, che sono stati introdotti, riguardano sia il concerto tra i diversi soggetti istituzionali, che gli strumenti operativi. Quanto al primo aspetto, vanno sottolineate le intese di programma tra Ministero per il Mezzogiorno e gli enti e le amministrazioni pubbliche preposte al settore università e ricerca, che si sono tradotte nella fissazione di obiettivi assai rilevanti.

Si è quindi passati a una filosofia dell'intervento centrata da un lato su politiche dell'offerta, dall'altro su obiettivi di re-infrastrutturazione del Mezzogiorno in cui la parte «immateriale» e *soft o brain-ware conquistata finalmente spazio rispetto a una infrastrutturazione puramente fisica*, che aveva caratterizzato tutta la fase precedente.

UNIVERSITÀ, RICERCA PUBBLICA, RICERCA DELLE IMPRESE: LA REALTÀ ATTUALE

Una ricognizione dei punti di forza e di debolezza del sistema ricerca-innovazione nel Mezzogiorno è preliminare rispetto all'approfondimento delle possibili proposte sin qui ipotizzate. Ci si concentrerà di seguito su una sintetica ricostruzione (altri contributi saranno

specificamente dedicati a tale analisi) dei tre grandi attori (università, ricerca pubblica, imprese) dalla cui *performance* dipende in ultima analisi la praticabilità di ogni proposta di sviluppo.

Il sistema universitario appare in questo quadro un attore relativamente «forte», specie se confrontato agli altri due, nell'ambito di una necessaria comparazione con le regioni del Centro-Nord. Nel Mezzogiorno infatti sono presenti il 37% del totale delle università italiane con un organico di docenti che rappresenta il 31% del totale nazionale, mentre gli studenti rappresentano il 34% e i laureati il 33%.

Questo elemento di relativa forza si accompagna però a dati di relativa flessione per quanto riguarda altri importanti indicatori. Come è evidenziato nel materiale di base distribuito, a metà del decennio Ottanta si registra una contrazione delle immatricolazioni nelle sedi universitarie meridionali (nonostante la maggior offerta di diplomati) probabilmente per effetto di una accresciuta attrazione di studenti meridionali da parte delle università del Centro e del Nord, specie per indirizzi di tipo tecnico-scientifico. Anche la composizione interna delle nuove immatricolazioni rivela una accentuata tendenza verso facoltà dell'area umanistico-giuridico-sociale che ha già in passato creato qualche problema di scarsità nell'offerta di laureati in ingegneria e nel gruppo scientifico, scarsità a cui almeno in parte si possono far risalire le difficoltà incontrate nei centri del progetto speciale n. 35 nella selezione dei candidati ai corsi per la formazione dei ricercatori.

Inoltre gli indici di esito (laureati su iscritti) evidenziano una produttività del sistema universitario meridionale che è in via di peggioramento. Analogamente, i dati sulla distribuzione dei professori universitari per luogo di nascita e luogo di

insegnamento stanno ad indicare un peggioramento in corso delle posizioni relative del Mezzogiorno rispetto al Centro-Nord.

A questo quadro, già di per sé squilibrato, occorre aggiungere qualche considerazione sulla scarsa interazione storica tra università e sistema «imprenditoriale» della ricerca, anche in seguito al relativamente minore peso delle attività di Ricerca e Sviluppo delle università meridionali rispetto al totale nazionale.

Tutto ciò impone che, anche nel mutato clima istituzionale seguito all'istituzione del Ministero dell'Università e della Ricerca, tutta una serie di interventi sia pensata per rispondere al ruolo che si richiede alle università quali componenti fondamentali di una *rete formativa e di ricerca* meridionale. Un primo obiettivo, nell'ottica della rete, è quello di rafforzare le sedi periferiche rispetto alle grandi università di massa, anche favorendo la permanenza o il trasferimento di personale docente e di ricerca in queste sedi, in modo da dimensionarle a un livello di nodi sufficientemente autonomi. Un secondo obiettivo prioritario sembra quello di creare le condizioni per la nascita di «centri di eccellenza» scientifica e didattica, anche favorendo la specializzazione delle sedi in alcuni settori specifici con la creazione di una massa critica che attragga ulteriori risorse sia di scienziati che di studenti.

In un'ottica di maggiore specializzazione e differenziazione rispetto alla nuova utenza (in parte, almeno, potenziale) delle università meridionali, occorrerebbe diversificare l'offerta formativa attraverso soprattutto: cicli brevi e diplomi intermedi, dottorati e specializzazioni post-laurea anche in campi connessi con lo sviluppo dell'innovazione, corsi *extra-muros* concordati con categorie esterne al mondo accademico; gli accordi per l'offerta di

«pacchetti» formativi, di ricerca e di servizio in rapporto a forme consorziate di domanda del settore produttivo; formazione a distanza.

Naturalmente una funzione di volano in questa direzione resta assegnata alla spesa per l'istruzione superiore, che fino alla approvazione, fortemente caldeggiata dal ministro Ruberti, del Piano quadriennale di sviluppo dell'università aveva penalizzato il Mezzogiorno specie per i trasferimenti in conto capitale relativi a capitoli fondamentali come l'edilizia, la ricerca scientifica e le attrezzature tecnico-scientifiche. Oggi fortunatamente la situazione è cambiata tanto è vero che una riserva del 40% per le università meridionali non solo è stata statuita legislativamente ma è stata resa subito operante con le recenti decisioni governative in materia di edilizia universitaria. Auspichiamo che questi cambiamenti si consolidino perché possa realizzarsi pienamente il necessario ri-orientamento della politica universitaria.

Sarebbe comunque illusorio pensare che il Piano quadriennale, pur con le risorse che può mettere a disposizione, possa da solo rispondere alle profonde esigenze di mutamento del sistema universitario meridionale.

I nuovi strumenti a disposizione, con la recentissima legge sugli ordinamenti didattici e la proposta di legge attualmente in discussione al Senato per garantire una maggiore autonomia alle università potrebbero costituire un'importante occasione per consentire alle università di muoversi nelle direzioni sopra indicate. In particolare, l'autonomia potrebbe rappresentare per l'università l'occasione di perseguire le sue finalità istituzionali con maggiore efficacia e al tempo stesso di rispondere alle nuove domande che vengono dal tessuto socio-economico.

Occorre tuttavia essere consci di un pericolo che mi sembra vada se-

gnalato immediatamente: questi provvedimenti, se non adeguatamente sostenuti con opportune iniziative integrative e di supporto anche a carattere straordinario, potrebbero trasformarsi in un veicolo di ulteriore accentuazione sugli squilibri tra università delle aree forti ed università delle aree deboli, con conseguenze difficilmente recuperabili per l'intera società meridionale. Si finirebbe così, fra l'altro, col condurre ad un punto di non ritorno le tendenze già oggi presenti in molte università del Mezzogiorno, a restare isolate dal dibattito scientifico internazionale.

Di fronte ad un rischio di tal tipo è assolutamente prioritario promuovere interventi di rafforzamento e rinnovamento nelle capacità di progettazione innovativa e di autogestione di ogni singolo ateneo meridionale. Cruciale diviene pertanto, in questa ottica, il potenziamento funzionale della struttura amministrativa dei singoli atenei per consentire al sistema universitario meridionale — attraverso una serie di azioni tali da incidere sull'assetto della struttura organizzativa, sulle tecniche di amministrazione, sugli strumenti operativi e sulla formazione del personale — di rispondere alle nuove esigenze che l'attuale fase di trasformazione istituzionale ed i nuovi bisogni del Mezzogiorno richiedono.

A tale riguardo il FORMEZ, su richiesta dei rettori ed in stretto contatto con il Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica, ha realizzato interventi di riprogettazione degli uffici amministrativi delle Università «Federiciana» di Napoli, Palermo, Catania, Cagliari e Lecce e sta avviando analoghe attività in altre sei università del Mezzogiorno che hanno fatto richiesta in tal senso.

Ma contemporaneamente a questo tipo di interventi, il FORMEZ ne sta realizzando altri, anch'essi a



Università della Calabria: veduta aerea dell'asse attrezzato

carattere integrativo e di supporto, intesi a favorire la sperimentazione di nuove offerte formative, come ad esempio il diploma universitario e altri tipi di «ciclo breve» diretti alla formazione dei tecnici intermedi mediante la formula del consorzi tra università, regioni ed imprese, evitando così che questi nuovi settori di intervento riproducano il divario tra il Sud e il Centro-Nord. Altrettanto importante sarà la promozione di programmi volti a incentivare l'integrazione internazionale degli atenei meridionali; in tal senso il FORMEZ ha già positivamente operato in passato con il progetto «Scambi» (scambio di docenti e ricercatori tra il Mezzogiorno e altri paesi), che intende rilanciare nel suo programma per l'anno in corso.

Se si intende creare — a partire dalla potenza installata di ricerca oggi presente nel sistema universitario del Mezzogiorno — alcuni centri di eccellenza orientati in singoli progetti od aree tematiche nei quali convergano in forma multidisciplinare le capacità di ricerca di una pluralità di università e centri di ricerca pubblici e privati meridionali, è necessario affrontare il problema della formazione dei tecnici e dei ricercatori la cui presenza è particolarmente carente nel Sud.

Si tratta di un problema di tale entità ed urgenza da richiedere un piano straordinario di intervento che può realizzarsi — solo attraverso il concorso di una pluralità di soggetti istituzionali pubblici e privati.

ABSTRACT

University in Southern Italy

To analyze the educational scenario of Southern Italy is both a challenging and complex undertaking which cannot be exhausted in few pages. Even though the section does not put forward clear-cut diagnoses and magical remedies, the reader will nonetheless be given at least the essential data needed to outline this problematic and multifaceted issue. First and foremost it is impossible to generalize this analysis: many speak of «the South of Southern Italy», thus making overall comparisons more and more difficult.

There is, however, a general agreement on some points: the hindrances, the delays, the many useless remedies, the ex-

perimental strategies. In spite of this strict scrutiny universities were, and still are, a powerful driving force for the development of Southern Italy for a variety of reasons which form the first step toward the full integration of the education-research-innovation system of Southern Italy in the new European scenario. The newly-established institutions, set up to offset the importance of the megauniversities of central and Southern Italy show a great vitality.

The recent measures, fostering the greater independence of the institutions, the diversification of curricula and the allocation of larger funds seem to be positive proofs that the university is gaining a new

status. Interesting are also the proposals expressed between the lines; although some of them may not be very new in theory, they should all be given full attention and be put into practice. They range from the relaunching of the consortia among University, Industry and Regions to the promotion of the technical and scientific channels and from the implementation of new educational options to the achievement of a complete independence of the institutions. And so on. The new winning strategies include new personnel policies and the end of commuting. This leads once again any attempt of improvement to the vital core of the problem: didactics.

RÉSUMÉ

L'université de l'Italie du Sud

L'analyse du système d'instruction de l'Italie du Sud ne peut pas être épuisée en peu de pages. Cependant, le lecteur trouvera ici quelques éléments pour encadrer une question qui se présente problématique et contradictoire.

On ne peut pas généraliser notre analyse: il y a quelqu'un qui parle d'un «Sud dans le Sud», ce qui rend encore plus difficile une comparaison homogène; mais tout le monde est d'accord qu'il faut signaler retards et mauvais fonctionnements, antidotes faillis et «stratégie à l'essai».

Malgré la sévérité de l'analyse, l'université est toujours un puissant levier de développement, «l'acteur fort» du Sud. Il y a quelques points qui jouent en faveur de l'université et de l'intégration du système formation-recherche-innovation de l'Italie du Sud dans le cadre européen du proche avenir. Les jeunes universités — nées pour balancer les mégauniversités du centre-sud — donnent des signes de remarquable vitalité. Les nouvelles dispositions (autonomie, diversification du curriculum, etc.) sont des indices d'espoir.

Il y a, en outre, des suggestions intéressantes: consolider les systèmes consortiaux (université-industrie-région), encourager le canal technique-scientifique, essayer les nouvelles offres formatives, promouvoir l'autogestion, éliminer le problème des professeurs qui font la navette, adopter une avisée politique du personnel, etc.

En tout cas, quand on parle de l'amélioration de l'université, on revient toujours au même noyau vital: la didactique.



UMANESIMO al FUTURO

di Tullio Gregory

Ordinario di Storia della filosofia nell'Università di Roma «La Sapienza»

Con il titolo «Le discipline umanistiche. Analisi e progetto» il Ministero dell'Università e della Ricerca ha pubblicato nel febbraio scorso il Rapporto finale della Commissione Nazionale per la formazione e la ricerca nelle scienze umane. Tale Commissione era stata istituita dal ministro Ruberti nell'ottobre 1989 allo scopo di predisporre un quadro conoscitivo delle strutture pubbliche e private e delle attività di ricerca svolte in tale settore e di formulare proposte per la definizione di un quadro di riferimento per gli interventi da realizzare nel campo della ricerca e della formazione del personale.

Di tale Rapporto pubblichiamo il contributo del coordinatore della Commissione prof. Gregory, e le proposte di primi interventi.

NUOVI COMPITI, VECCHIE CRISI

L' approssimarsi del più diretto confronto europeo nel 1992 impone una riflessione sul sistema italiano della ricerca nel campo delle discipline storiche, filologiche, filosofiche, storico-artistiche, archeologiche: non si intende dire delle grandi tradizioni e del patrimonio culturale di cui l'Italia è depositaria, ma del complesso delle strutture di un sistema di ricerca che trova i suoi poli di riferimento nelle università, nelle biblioteche e nei musei, negli enti e istituti pubblici e privati variamente impegnati in questo settore disciplinare.

Le università, luogo privilegiato di ricerca e di formazione, hanno subito profondi mutamenti negli ultimi decenni — in Italia e in Europa — sotto la pressione di una sempre più vasta domanda di cultura e di professionalità che ha imposto un ampliamento rapidissimo degli organici dei docenti e del numero degli studenti: i nuovi compiti cui l'università era chiamata si sono presto dimostrati poco compatibili con le sue strutture tradizionali, incapaci di offrire percorsi formativi selettivi e specialistici, inadeguate alle esigenze di una più avanzata ricerca. Molte università hanno perduto la loro fisionomia

senza riuscire ad assumere compiti nuovi: di fatto — nel campo delle discipline che qui interessano — non sempre sono state capaci di promuovere un reale progresso degli studi; parallelamente, malgrado l'incremento degli iscritti, il numero dei laureati è rimasto sostanzialmente invariato, con forte mortalità scolastica.

A questa crisi, per alcuni aspetti comune a molte università europee, il potere politico ha cercato di rispondere con episodiche riforme, prese sotto la spinta di interessi di vario genere ma senza un programma organico di interventi, senza prospettive culturali; solo recentemente si sono impostati interventi legislativi, primo fra tutti quello dell'autonomia, che potranno portare effetti positivi se inseriti in un contesto più vasto e globale che investa altri poli del sistema della ricerca e della formazione.

Se in altri Paesi della Comunità sono in atto iniziative che potenziano centri di ricerca extrauniversitari, in Italia non può sfuggire la debolezza di quelle strutture senza le quali anche le università, per il campo disciplinare cui ci si riferisce, non potranno trovare punti di sostegno e di riferimento. Debole l'intervento istituzionale del CNR, presente con pochi organi propri e scarso personale, obbligato spesso a

impegnarsi in un'opera episodica e frantumata di sostegno finanziario delle università; sempre più debole il complesso delle biblioteche pubbliche e delle biblioteche universitarie che pure costituiscono i laboratori per eccellenza nelle ricerche storiche nel senso più ampio del termine: queste biblioteche sono sempre meno capaci di seguire l'incremento della produzione scientifica, né offrono un sostegno di informazione bibliografica per la mancanza persino dei più elementari servizi informatici; anche i fondi antichi — non sempre oggetto di attenta catalogazione — sono di sempre più difficile e precaria consultabilità. Il sistema museale presenta gli stessi limiti e per di più solo raramente è concepito come zona di studio e di addestramento alla ricerca. Più dinamica la vita di alcune istituzioni pubbliche essenziali in un moderno sistema della ricerca e a esse si è rivolto in modo sempre più significativo l'interesse degli studiosi che vi hanno trovato strumenti non offerti dalle università: ma tali istituzioni sono umiliate da finanziamenti periodici, incerti e inadeguati, né la pubblica amministrazione sembra capace di sceverare le strutture efficienti e di privilegiarle comprendendone la fondamentale importanza. Scarsa nel settore l'iniziativa privata che vanta pochi centri di prestigio, mentre l'industria tende a investire in iniziative con immediata ricaduta pubblicitaria piuttosto che in strutture permanenti di formazione e di ricerca.

IN CHIAVE DI GLOBALITÀ

Il rapporto intende mettere in evidenza questo nodo di problemi, insistendo soprattutto sulla necessità di affrontare nella sua globalità il sistema della ricerca, nella convinzione che esso è costituito dalla sinergia di istituzioni di diversa natura; sarebbe rischioso ridurre il problema della ricerca e della formazione nell'ambito della sola riforma universitaria giacché questa non può prescindere dalle offerte del territorio, dalla presenza di tradizioni e istituzioni culturali — biblioteche, musei — dalla collaborazione di istituti e centri di ricerca extra-universitari. In questa prospettiva anche il problema dei finanziamenti, pur fondamentale, non si presenta come prioritario rispetto alla necessità di una razionalizzazione degli stanziamenti in questo settore, iscritti in vari capitoli di spesa e fra diverse amministrazioni: oggi tali stanziamenti vengono erogati senza un piano preciso, anzi disperdendo le risorse in mille rivoli secondo scelte spesso occasionali, ora per interventi atti a tamponare carenze del sistema universitario, ora per far fronte a pressioni di origine diversa, confondendo, nel migliore dei casi, i problemi della formazione e della ricerca

con quelli della disoccupazione giovanile. Manca una visione unitaria della spesa, l'impegno su grandi progetti, soprattutto manca la consapevolezza che la ricerca ha bisogno di strutture permanenti non identificabili esclusivamente con le università ma a queste collegate in un reciproco rapporto di dinamica collaborazione.

Una razionalizzazione della spesa costituisce quindi la premessa necessaria di una politica per la ricerca: nelle università — una volta assicurato il normale funzionamento — è necessario promuovere con finanziamenti finalizzati solo grandi progetti innovativi e di rilevanza internazionale la cui realizzabilità sia garantita dalla personalità scientifica dei responsabili e dalla effettiva possibilità di organizzare la ricerca stessa per la presenza di adeguate strutture (troppo spesso massicci investimenti sono rimasti inutilizzati per la carenza di queste); fuori delle università la spesa dovrà rivolgersi a strutture capaci di offrire servizi, utilizzando istituti esistenti o promuovendo iniziative nuove: di qui la proposta avanzata nel rapporto della Commissione di rendere anzitutto efficiente il sistema delle biblioteche — luogo privilegiato della ricerca —, di procedere alla creazione di grandi scuole non legate alle strutture universitarie finalizzate alla laurea, di rafforzare alcuni istituti pubblici di ricerca, di creare centri di servizio destinati in particolare a favorire il rapporto fra la ricerca umanistica e le nuove tecnologie.

DINAMICHE DI RACCORDO

Non si tratta solo di creare un sistema che garantisca possibilità di ricerca e di formazione in settori per i quali l'università non è sufficiente, ma di promuovere una dinamica circolazione fra il sistema università e il più grande sistema della ricerca che per sua natura deve essere fortemente articolato. La stessa autonomia delle università — che potrà innescare forti processi innovativi — troverà luogo e spazio più idoneo per la sua affermazione.

Se prioritario è il problema delle strutture permanenti di ricerca (ove il CNR deve assumere un ruolo ancora più impegnato nel campo delle discipline umanistiche) e di una razionalizzazione della spesa, per la coerenza e globalità degli interventi si dovrà procedere — altra proposta della Commissione — a un raccordo fra quei ministeri che a vario titolo si trovano a gestire fondi e a controllare istituzioni attinenti alla formazione e alla ricerca: da un lato, per il raccordo fra ricerca e istruzione, dovranno trovarsi punti di intesa fra il Ministero dell'Università e la Pubblica Istruzione onde anche la scuola media sia correla-

ta — nei vari livelli — al sistema università-ricerca soprattutto per la formazione degli insegnanti; dall'altro è necessaria un'intesa con il Ministero dei Beni Culturali che, per le biblioteche e i musei da esso dipendenti, per gli istituti e le accademie da esso vigilati, detiene un potenziale enorme di strutture essenziali alla vita stessa delle università. Quanto è in via di attuazione per la museografia storico-scientifica e scientifica apre un processo che dovrà ampliarsi, ricco di avvenire. Altri accordi di programma nel campo delle discipline umanistiche potranno essere avviati con il Ministero per il Mezzogiorno — soprattutto per l'individuazione di processi formativi e di strutture di ricerca innovative capaci di inserirsi positivamente nel territorio — e con il Ministero degli Affari Esteri per i programmi di cooperazione che dovranno tendere anche in questo settore alla creazione (fuori dalle rappresentanze diplomatiche, in collaborazione con università e CNR) di istituti permanenti di appoggio alle nostre missioni archeologiche, storico-artistiche, promuovendo parallelamente altre istituzioni che favoriscano la ricerca italiana all'estero nei vari campi delle discipline storiche, filologiche, filosofiche.

Contemporaneamente le università, nel dinamismo dell'autonomia, dovranno affrontare il problema di nuovi *curricula* formativi a livello di diploma intermedio, di laurea, di specializzazione: anche qui fino ad oggi si sono ripetuti vecchi schemi mentre non solo è necessaria un'apertura su nuovi orizzonti delle professioni e della ricerca, ma la creazione di luoghi di collegamento fra ricerca umanistica e ricerca scientifica e tecnologica; né potrà essere ignorato il problema della caratterizzazione delle varie sedi in rapporto ai servizi, alle strutture, ai percorsi formativi differenti che ogni università sarà in grado di offrire.

La complessità dei problemi inerenti a una nuova concezione del sistema università-ricerca-formazione richiede che essi vengano affrontati secondo un progetto culturale libero da contrattazioni di categoria, aperto verso una pluralità di istituzioni, ispirato a scelte che investono il modo stesso di concepire la ricerca in una società moderna. Interventi settoriali destinati a perpetuare le situazioni esistenti ne renderebbero più rapida la decadenza. Non ci si nasconde che si propone di invertire tendenze fortemente radicate nel nostro sistema: ma poiché ci sembra in gioco il destino della ricerca e della formazione che anche nel campo umanistico hanno un ruolo essenziale per lo sviluppo della vita civile e economica del Paese, ci è sembrato opportuno indicare le linee di un intervento globale capace di rappresentare un momento significativo nella storia delle nostre istituzioni.

PRIMI INTERVENTI ISTITUZIONALI

Appare prioritario predisporre un quadro di interventi a carattere istituzionale, tali da porre le condizioni per lo sviluppo del sistema della ricerca e della formazione nei campi disciplinari indicati.

L'implicazione di vari ministeri — e di enti pubblici e privati — nei diversi momenti e aspetti della formazione e della ricerca, richiede infatti preliminarmente la definizione di intese atte a superare isolamenti e barriere burocratiche e creare luoghi di incontro e di collaborazione, pur salvaguardando la reciproca autonomia e le specifiche competenze delle diverse amministrazioni.

Tali intese si dovrebbero realizzare anzitutto nelle tre seguenti direzioni:

1) intesa tra MURST e Ministero dei Beni Culturali per i settori: a) formazione scientifica e professionale di operatori nel settore dei Beni Culturali (archeologici, archivistici, storici, storico-artistici, scientifici e storico-scientifici, museali, demologici) attraverso l'organizzazione di diplomi e di corsi di specializzazione post-laurea nei quali concorrano — a livelli diversi — istituzioni dipendenti dal MBBCC e strutture universitarie; b) censimento e quadro di riferimento normativo per musei di carattere scientifico e storico-scientifico (prevalentemente dipendenti dal MURST) e il loro raccordo nel sistema museale nazionale; c) integrazione del SBN con il sistema delle biblioteche universitarie; d) forme istituzionali di collaborazione fra università e sovrintendenze; e) modi di finanziamento congiunti di istituti dei Beni Culturali e loro inserimento nei processi formativi e nei dottorati di ricerca; f) programmazione dell'uso degli strumenti finanziari esistenti a sostegno delle attività di formazione e di ricerca scientifica e tecnologica applicati alla gestione e alla salvaguardia dei Beni Culturali.

2) Intesa MURST e Ministero della Pubblica Istruzione per tre ordini di problemi: a) raccordo fra i *curricula* delle scuole medie superiori e gli studi universitari e corsi di orientamento preuniversitario per studenti delle classi terminali delle scuole medie superiori; b) formazione e aggiornamento degli insegnanti; c) censimento, conservazione e utilizzazione a fini didattici, museografici e scientifici del patrimonio di strumentazione scientifica presente nei numerosi licei e istituti tecnici sul territorio nazionale; idem per le biblioteche dei conservatori musicali ai fini di recuperare e rendere utilizzabili patrimoni ingenti oggi scarsamente accessibili.

3) Intesa MURST con il Ministero degli Affari Esteri in due settori direttamente impegnati nella ri-

cerca: a) investimenti della cooperazione in campo storico-archeologico-artistico; b) creazione di istituti italiani all'estero quali punti di riferimento tanto di studiosi italiani come di studiosi stranieri impegnati in ricerche attinenti la storia culturale italiana. Si dovrebbe trattare di istituti nuovi dotati di ristretto organico e di servizi bibliografici, con personale universitario comandato (sarebbero ovviamente istituti distinti dagli istituti italiani di cultura che hanno diverse funzioni e finalità).

Per diretti investimenti del MURST all'interno delle strutture universitarie, si dovrà in via preliminare affrontare il problema delle biblioteche che costituiscono i veri laboratori della ricerca per le discipline umanistiche: il rapporto indica i nodi problematici della situazione attuale e delinea prospettive per una razionalizzazione degli investimenti e della fruizione dei patrimoni bibliografici delle università; qui si indica come primo atto significativo l'iscrizione nel bilancio del MURST di un'apposita voce per le biblioteche universitarie; la cifra stanziata dovrà in parte servire alla normale fisiologia delle biblioteche universitarie ed essere quindi destinata alle varie università per un ulteriore riparto; parte della cifra invece dovrà essere finalizzata a finanziare direttamente (sotto il controllo di una commissione ministeriale) le grandi biblioteche universitarie che costituiscono un *unicum* del tessuto nazionale, tali quindi da dover essere sottratte agli autonomi finanziamenti delle singole sedi.

Come si è esposto nel rapporto è altresì consigliabile, individuando fonti di finanziamento, procedere alla costituzione di alcuni centri di servizi — anche in collaborazione con il CNR — al fine di offrire infrastrutture organizzative e scientifiche in ambiti determinati come supporto della ricerca. Il moltiplicarsi oggi di iniziative fra loro affini ma di fatto non coordinate (soprattutto ove occorrono tecnologie innova-

tive, processi di informatizzazione, costituzioni di banche dati), indica da un lato l'emergere di nuove esigenze della ricerca e della sua strumentazione, dall'altro la necessità di punti di riferimento che permettano di economizzare risorse e rendere ottimali gli investimenti.

La Commissione ha indicato tre settori prioritari:

a) centro di servizi per ricerche codicologiche e bibliografiche;

b) centro di servizi informatici per l'elaborazione di programmi secondo le esigenze delle ricerche nel campo storico-umanistico;

c) centro di servizi per le ricerche archeologiche e storico-artistiche.

La struttura dei centri dovrebbe prevedere contratti a tempo di tipo privato per gli specialisti nei settori più impegnati nell'innovazione informatica e tecnologica, per l'elaborazione di programmi e l'uso di strumentazione richiesta nei vari settori di rilevante interesse. Una pianta organica molto ristretta per il personale amministrativo; la possibilità di comando a termine per personale universitario che dovrebbe orientare e collaborare nella stesura dei programmi e nel prospettare le esigenze della ricerca.

La natura degli interventi indicati come prioritari è delineata e motivata nella relazione: giova qui solo sottolineare che oggi la ricerca umanistica nelle università rischierebbe di trovarsi isolata se venisse a mancare una politica tesa a costituire dei punti forti di riferimento e di innovazione: per questo il legame delle università con altri poli del sistema della ricerca e della formazione, la collaborazione con centri e enti culturali extrauniversitari, la costituzione di una rete di biblioteche adeguata agli sviluppi degli studi, la creazione di infrastrutture di ricerca appaiono come luoghi privilegiati di intervento, presupposto per la stessa riforma delle università e la realizzazione delle loro autonomie.



IL SISTEMA di RICERCA al VAGLIO dell' OCSE

di Pier Giovanni Palla

Nel presentare il 12 marzo al CNR i risultati del Rapporto OCSE sulla politica scientifica e tecnologica italiana, il ministro Ruberti ha rivendicato il merito di non essersi sottratto ad una verifica in sede internazionale delle riforme in atto nel nostro Paese e di aver consentito ad una équipe di esperti di eseguire una importante analisi del sistema di ricerca e di istruzione superiore — a quasi 25 anni dalla precedente — con la possibilità quindi di misurare il molto cammino percorso, pur fra asperità ed evidenti contraddizioni.

Ecco in sintesi i punti principali evidenziati dal Rapporto ed esposti ad un pubblico attento nel corso della presentazione ufficiale di Roma.

RICERCA: UNA SITUAZIONE CRITICA

Per quanto riguarda la *ricerca*, l'OCSE osserva che attualmente le industrie italiane sono solo in parte in grado di affrontare la concorrenza tecnologica degli altri Paesi europei, in cui le attività di ricerca e sviluppo (R&S) svolte dal comparto industriale sono, generalmente, assai più consistenti. La situazione è particolarmente critica per le piccole e medie imprese che tanto peso hanno nell'assicurare all'Italia una solida posizione nel settore manifatturiero; esse, infatti, sono coinvolte solo in minima parte nelle attività di R&S,

Dopo una sintesi sui rilievi e le raccomandazioni del Rapporto OCSE sulla politica scientifica e tecnologica dell'Italia, l'articolo riporta anche alcuni commenti apparsi sulla stampa. Il nostro sarebbe un sistema di ricerca «gracile» o addirittura «bocciato»... Ma c'è chi ridimensiona — con maggiore cautela — il giudizio OCSE: severo ma non del tutto negativo.

necessarie a conferire loro la capacità di far fronte alla concorrenza che seguirà alla scadenza del 1992. Purtroppo, anche le grandi imprese non sono sufficientemente coinvolte in questi programmi e rischiano di arrivare impreparate allo stesso appuntamento. Una problematica comune a quasi tutte le piccole, medie e grandi imprese italiane è la mancanza di efficaci meccanismi atti a promuovere interazioni con le università, che rappresentano i principali produttori di ricerca di base.

I ricercatori dell'OCSE hanno riservato un'attenzione specifica al Mezzogiorno, rilevandone le condizioni di arretratezza tecnologica, economica ed educativa, «problema endemico malgrado i forti investimenti, tanto da parte dello Stato che dell'industria e malgrado numerosi programmi importanti».

I PUNTI DA SVILUPPARE

Ecco alcune *esigenze* fondamentali individuate dagli esperti dell'OCSE affinché il nostro Paese possa utilizzare al meglio il suo potenziale scientifico e tecnologico:

— un maggiore coordinamento ed integrazione dei sistemi e delle istituzioni che tendono ad agire in modo isolato rischiando di privare il Paese di utili sinergismi;

– la necessità di promuovere la formazione di mano d'opera qualificata nel settore della scienza e della tecnologia;

– l'opportunità di sviluppare una cultura industriale e tecnologica avanzata attraverso la formazione di una nuova classe manageriale;

– l'esigenza di sviluppare la capacità di analisi critica dei risultati degli investimenti nazionali nell'industria e nelle università;

– la necessità di accelerare la crescita di organizzazioni private indipendenti e, laddove possibile, di meccanismi congiunti pubblici-privati che, come dimostrato nel passato, operano meglio delle organizzazioni statali.

LE «RACCOMANDAZIONI» AL GOVERNO

Dopo aver analizzato la situazione nei vari settori della politica scientifica e tecnologica, la commissione esaminatrice dell'OCSE ha ritenuto opportuno fare alcune *raccomandazioni* al governo italiano:

1) Approfondire la valutazione dei programmi di ricerca nelle università, negli enti di ricerca e nelle imprese pubbliche. L'obiettivo di una valutazione più attenta della ricerca universitaria sarebbe quello di raggiungere livelli di qualità all'interno delle università italiane e di accrescere la differenziazione della ricerca stessa. Le retribuzioni dei professori dovrebbero essere diversificate in funzione della richiesta di mercato e della qualità della ricerca e dell'insegnamento: si dovrebbe pertanto considerare la possibilità che alle università sia concessa autonomia nel decidere i livelli di stipendio, il cui costo andrebbe compreso nel bilancio degli atenei per la ricerca e l'insegnamento.

2) Incoraggiare il reclutamento dei giovani nelle carriere scientifiche e tecnologiche. Questo obiettivo può essere raggiunto stimolando la cultura scientifica e tecnologica, dando maggiore importanza alle discipline scientifiche e alla matematica nel sistema scolastico formale riformando i programmi curricolari di scienza e tecnologia nell'istruzione superiore; creando infine borse di studio a livello di dottorato e post-dottorato nelle università e negli enti pubblici di ricerca.

3) Intensificare, laddove necessario, la cooperazione con l'industria, sviluppando i punti di trasferimento, i centri di incubazione, gli scambi di personale, i parchi scientifici, etc.

4) Incoraggiare la mobilità del personale scientifico e tecnico. La mobilità è la chiave per ridurre le distanze tra le università e gli enti pubblici di ricerca e, soprattutto, tra le università e le imprese. Occorre operare in diverse direzioni. Il governo italiano po-

trebbe incoraggiare la mobilità attraverso speciali misure: la revisione delle leggi che ostacolano la mobilità e il sostegno finanziario ai programmi che la favoriscono. Per esempio, il governo potrebbe autorizzare i ricercatori universitari a lavorare nell'industria per un certo periodo al fine di aiutare a risolvere un problema specifico di R&S, e finanziare l'insegnamento e le attività dei ricercatori industriali nelle università. Ancora, il governo potrebbe facilitare la mobilità internazionale attraverso certi programmi specifici (borse di studio a giovani ricercatori per lavori all'estero, a docenti visitatori, etc.).

5) Sviluppare le politiche tecnologiche migliorando le infrastrutture relative, incrementando la cooperazione tra università da un lato ed enti pubblici di ricerca e industria dall'altro e facilitando l'accesso delle piccole e medie industrie ai servizi di sostegno. Per ottenere questo risultato, occorre investire un'autorità nazionale (una nuova agenzia o una già esistente) delle responsabilità nel campo della politica tecnologica.

6) Intensificare la cooperazione internazionale, in particolare con i paesi europei. Questo obiettivo potrebbe essere conseguito con un maggiore appoggio finanziario ai programmi della Comunità Europea e di Eureka, nonché istituendo fondi speciali per le università e per gli enti pubblici di ricerca a favore della cooperazione internazionale.

COMMENTI A STAMPA

I commenti al Rapporto OCSE hanno tutti concordato sull'evidente importanza di un giudizio articolato sul nostro modello universitario e di ricerca.

Antonio Golini, docente di statistica, ha scritto sul *Messaggero* (13 marzo) che la radiografia dell'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico è «severa e critica, ma incoraggiante». Il nostro sistema di ricerca scientifica è infatti ancora gracile, i fondi stanziati — pur cresciuti notevolmente — sono in proporzione ancora minori che in qualsiasi altro grande paese occidentale; permangono troppi squilibri fra grandi progetti di ricerca (*big science*) (fisica, settore aerospaziale) e i piccoli progetti (*small science*), fra un settore disciplinare e un altro, fra il Nord e il Sud.

Più drastico il giudizio espresso sul *Corriere della sera* (12 marzo) da Franco Foresta Martin, che ha ravveduto nel Rapporto OCSE una sorta di pesante bocciatura del sistema italiano ricerca-università. Ad esempio, a proposito delle carriere accademiche, è emerso che esse sono pesantemente condizionate dalla politica: «L'Italia rischia di essere fortemente pe-

nalizzata se continuerà a scegliere la dirigenza industriale ed universitaria secondo l'affiliazione politica piuttosto che secondo il criterio scientifico e professionale».

Perché le università italiane acquistino una adeguata flessibilità, è necessario, secondo l'OCSE, che esse si decidano a porre in essere un serio sistema di valutazione dei livelli scientifici e della produttività dei professori universitari, nonché dei risultati della ricerca e di quanto viene investito nell'università.

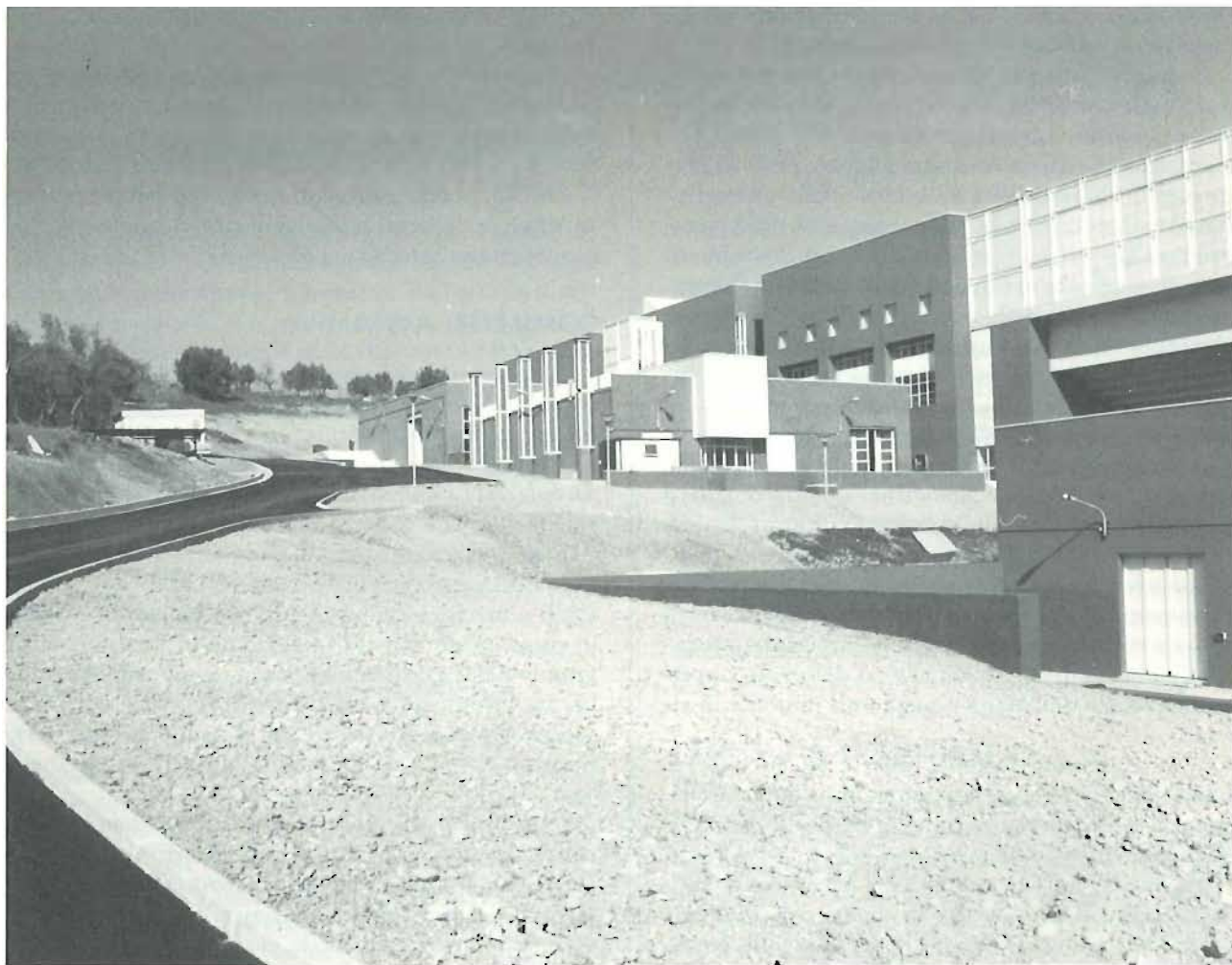
Su *Repubblica* (2 aprile) il rettore di Siena Luigi Berlinguer ha ridimensionato alcune interpretazioni dovute ad una lettura affrettata del Rapporto.

Non è vero che l'OCSE abbia bocciato l'università italiana, egli sostiene; ne ha sì criticato disfunzioni e contraddizioni, «ma ha preso atto dello sforzo che essa produce in questo momento di trasformazioni e soprattutto mostra di comprendere il contributo che

essa ha dato e dà allo sviluppo civile ed economico del paese».

L'osservazione principale del Rapporto è invece molto utile: le novità legislative, per molti versi apprezzabili, vanno tradotte in realtà, sia nella gestione di governo che in quella accademica. L'autonomia, ad esempio, richiede «determinazione, coraggio, assunzione di responsabilità, scelte, *management* strategico, diffusione della mentalità autonomistica».

Ai rilievi e alle raccomandazioni dell'OCSE precedentemente riportati, Berlinguer ne aggiunge uno personale, che condividiamo: «In Italia si spende poco e si presta troppo poca attenzione ai problemi degli studenti. Aule, attrezzature didattiche, biblioteche, sale comuni, spazi e luoghi studenteschi, attenzione tutoriale, e via discorrendo: ancora troppo poco. È il punto più debole del nostro ingresso universitario in Europa...».



Università della Calabria: la Facoltà di Ingegneria



IL DECOLLO di TEMPUS

Meccanismi di funzionamento, cifre e primi risultati di TEMPUS, il programma nato appena un anno fa per lo sviluppo dell'area europea centro-orientale.

di Myriam Borlè-Talpaert
Ufficio Relazioni Internazionali
del Ministero dell'Università e
della Ricerca scientifica e tecnologica

Il programma TEMPUS, l'ultimo nato dei programmi della Comunità Europea per l'insegnamento superiore (Decisione del Consiglio del 7/5/90)*, rientra nel programma generale degli aiuti comunitari destinati alla ristrutturazione economica dei paesi dell'Europa centro-orientale (Programma PHARE), nel quale la formazione è una delle aree prioritarie di cooperazione.

È stato adottato per una durata quinquennale, con una fase pilota iniziale di tre anni avviata il 1° luglio 1990.

Pur ispirandosi ai programmi COMETT, ERASMUS e LINGUA, TEMPUS presenta delle particolarità proprie per rispondere alle esigenze dell'Europa centro-orientale.

* Gazzetta Ufficiale delle Comunità Europee L/131, 23/5/1990.

CARATTERISTICHE GENERALI

Obiettivi

Il programma TEMPUS ha lo scopo di promuovere la qualità ed assistere lo sviluppo dei sistemi di insegnamento superiore nei potenziali paesi beneficiari dell'Europa centro-orientale «paesi eleggibili».

Azioni ed aiuti finanziari

L'attuazione del programma è basata principalmente sull'integrazione con i partner della CE mediante attività comuni e relativa mobilità.

Gli aiuti finanziari sono previsti per tre tipi di azione: Progetti Europei Comuni (PEC) (*Azione 1*), mobilità del personale (docente e amministrativo) e degli studenti (*Azione 2*) e attività complementari (*Azione 3*).

I Progetti Europei Comuni possono riguardare sia azioni di cooperazione per l'insegnamento e la formazione (programmi di mobilità, programmi di studio, programmi di formazione continua e riqualificazione professionale, brevi corsi intensivi, sviluppo dell'insegnamento libero e a distanza), sia azioni per lo sviluppo strutturale dell'insegnamento superiore (creazione ex novo o ristrutturazione di centri od istituti di insegnamento superiore; miglioramento delle strutture quali biblioteche universitarie, laboratori didattici, centri di documentazione, attrezzatura scientifica, etc.; sviluppo delle capacità di cooperazione delle università con l'industria mediante unità di trasferimento tecnologico, piccole società di mediazione università-industria, centri linguistici, etc.) sia azioni specifiche ai vari settori (sviluppo delle possibilità di insegnamento/formazione a livello superiore nelle di-

scipline prioritarie, creazione di nuovi posti di insegnamento e formazione nelle discipline prioritarie).

La mobilità del personale docente e amministrativo e degli studenti può essere organizzata nel quadro dei PEC o su base individuale. Quest'ultima verrà gradualmente ridotta per essere limitata nel futuro alle sole visite del personale docente e amministrativo.

I sussidi per docenti, istruttori e personale amministrativo sono destinati a finanziare gli incarichi di insegnamento/formazione, i tirocini pratici, le visite, la riqualificazione e l'aggiornamento.

I sussidi per gli studenti che seguono corsi di laurea o di specializzazione postuniversitaria (compresi i dottorati) sono concessi per periodi di studio presso istituti di insegnamento superiore o per tirocini pratici in aziende.

Le attività complementari finanziate nel Programma TEMPUS sono dirette sia a facilitare la partecipazione di organizzazioni dei paesi dell'Europa centro-orientale ad attività di associazioni europee, sia ad incentivare delle attività informative (libri, riviste, manuali, etc.) rivolte a promuovere il Programma TEMPUS, sia a sviluppare ricerche e studi diretti ad analizzare lo sviluppo dei sistemi superiori di insegnamento/formazione nei paesi dell'Europa centro-orientale e la loro interazione con i paesi della CE ed altri paesi occidentali, sia infine ad organizzare attività di scambio tra i giovani.

Gli aiuti finanziari sono esclusivamente destinati ad attività trans-europee, ovvero attività che prevedono la partecipazione di organizzazioni nei paesi dell'Europa centro-orientale ammessi al programma, da un lato, ed organizzazioni negli Stati Membri della Comunità Europea, dall'altro.

Partecipanti

Il programma TEMPUS interessa una vasta gamma di organizzazioni nel settore dell'insegnamento e dell'industria nei paesi della CE e nei paesi eleggibili.

La partecipazione al Programma TEMPUS è estesa agli altri paesi del «Gruppo 24» (i sei paesi dell'EF-TA — Austria, Svizzera, Islanda, Finlandia, Norvegia, Svezia —, Turchia, Australia, Canada, Giappone, Nuova Zelanda e Stati Uniti d'America). Questa partecipazione può consistere nello scambio di informazioni, nel coordinamento di iniziative nazionali collegate a TEMPUS e nella partecipazione a progetti TEMPUS mediante il cofinanziamento o il ricorso alle sue strutture per l'orientamento di azioni di scambio cofinanziate.

Finanziamento

Il Programma TEMPUS è finanziato dal bilancio comunitario PHARE per l'assistenza ai paesi dell'Europa centro-orientale. Il budget disponibile per il programma è fissato annualmente dopo discussione tra la Commissione ed ognuno dei paesi eleggibili.

Gestione

Il programma TEMPUS è gestito dalla «Task Force Risorse Umane, Istruzione, Formazione, Gioventù» della Commissione delle Comunità Europee (CCE) con l'aiuto del EC TEMPUS Office di Bruxelles e dei TEMPUS Office nei paesi eleggibili.

La Commissione è assistita da un Comitato TEMPUS composto da due rappresentanti designati da ciascuno Stato Membro e presieduto dal rappresentante della Commissione.

Un gruppo di esperti provenienti dagli Stati Membri e dai paesi eleggibili è consultato dalla Commissione per la selezione dei progetti.

I punti di contatto nazionali nei paesi CE sono responsabili della diffusione dell'informazione e della promozione del programma.

Procedura di selezione

La procedura di selezione è stata impostata al fine di assicurare la piena partecipazione dei TEMPUS Office nazionali dei paesi dell'Europa centro-orientale.

Essa comprende 4 fasi:

1. Valutazione tecnica a cura del EC TEMPUS Office e valutazione dell'interesse dei progetti ai fini degli obiettivi del programma a cura dei TEMPUS Office nazionali nei paesi eleggibili.

2. Discussioni bilaterali tra EC TEMPUS Office e TEMPUS Office nazionali nei paesi eleggibili per confrontare le varie valutazioni e tentare di raggiungere posizioni comuni.

3. Riunioni per gruppi disciplinari di esperti dei paesi CE e dei paesi eleggibili per esaminare i progetti con valutazioni divergenti.

4. Riunione della Commissione e dei rappresentanti dei paesi eleggibili per approvare la lista definitiva dei progetti rivista dalla Commissione tenendo conto del parere degli esperti e della necessità di promuovere una partecipazione equilibrata di tutti i paesi ammessi al programma.

ANNO ACCADEMICO 1990/91

Il primo anno di funzionamento del programma ha visto la partecipazione della Polonia, dell'Ungheria e della Cecoslovacchia. Aiuti finanziari sono stati attribuiti solo per quest'anno a progetti aventi come beneficiario la ex Repubblica Democratica Tedesca.

Le discipline ritenute di particolare importanza per questi paesi sono state: gestione ed economia

Tab. 1 - Distribuzione dei PEC per paesi CE 1990/91

Paese	PEC Proposti				PEC Approvati			
	Coordinatore		Partecipante		Coordinatore		Partecipante	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
B	119	8,9	325	9,8	10	6,5	35	7,5
D	292	21,8	613	18,4	26	17,0	74	15,9
DK	42	3,1	134	4,0	5	3,3	24	5,2
E	34	2,5	186	5,6	6	3,9	37	8,0
F	185	13,8	453	13,6	25	16,3	61	13,1
GR	44	3,3	108	3,2	6	3,9	25	5,4
I	92	6,9	255	7,7	10	6,5	41	8,8
IRL	23	1,7	113	3,4	2	1,3	17	3,7
L	0	0,0	4	0,1	0	0,0	0	0,0
NL	144	10,8	377	11,3	18	11,8	44	9,5
P	8	0,6	73	2,2	1	0,7	18	3,9
UK	355	26,5	684	20,6	44	28,8	88	19,0
Totale	1,338	100,0	3,325	100,0	153	100,0	464	100,0

aziendale, economia applicata, scienze applicate, tecnologie ed ingegneria, lingue europee moderne, agricoltura ed attività connesse, protezione ambientale, scienze sociali ed economiche legate ai mutamenti economici e sociali nei paesi in questione, ivi compresi gli studi europei.

Il budget complessivo era di 25 milioni di ECU, dei quali il 53,3% a favore della Polonia, il 26,7% a favore dell'Ungheria, il 16% a favore della Cecoslovacchia ed il 4% a favore della ex Repubblica Democratica Tedesca.

Il bando riguardante la partecipazione della Polonia e dell'Ungheria è stato aperto il 1° luglio 1990 con scadenza al 30 settembre 1990. È stato successivamente esteso a Cecoslovacchia ed ex Repubblica Democratica Tedesca con scadenza al 31/10/90.

Malgrado il tempo a disposizione per preparare i progetti fosse molto ristretto, sono stati presentati ben 1.338 Progetti Europei Comuni (PEC), dei quali 92 coordinati dall'Italia, e numerose richieste di mobilità individuale.

Risultati della selezione 1990/91

La selezione dei progetti per l'anno accademico 1990/91 è stata ultimata alla fine 1990 ed i progetti approvati sono in fase di attuazione.

Progetti Europei Comuni

Distribuzione dei PEC per paesi CE (tab. 1) — Dei 1.338 PEC totali presentati, ne sono stati selezionati 153 dei quali 10 coordinati dall'Italia e 41 con partecipazione italiana.

Ben 9 dei 10 PEC approvati sono coordinati da università (5 nell'I. Centrale, 2 nell'I. Settentrionale, 1 nell'I. Meridionale e 1 nell'I. Insulare).

Distribuzione dei PEC per discipline (tab. 2) — Accanto ad un numero importante di progetti relativi alle discipline prioritarie (ca. 80%), sono stati selezionati progetti di particolare interesse riguardanti discipline non-prioritarie.

Le più alte percentuali sia di proposte (27,4%) che di approvazioni (28,8%) corrispondono a progetti nella disciplina relativa a scienze ap-

plicate, tecnologie ed ingegneria. Segue la disciplina relativa a gestione ed economia aziendale con il 10,9% di progetti proposti ed il 15% di progetti approvati.

La maggior parte dei progetti presentati ed approvati nelle discipline non-prioritarie riguarda scienze naturali e matematica, scienze mediche, educazione e formazione degli insegnanti.

La distribuzione dei PEC italiani approvati per discipline è la seguente: 2 in scienze applicate, tecnologie ed ingegneria, 2 in protezione ambientale, 2 in scienze mediche, 2 in scienze naturali e matematica, 1 in scienze sociali ed economiche legate ai mutamenti economici e sociali e 1 in discipline prioritarie in generale.

Mobilità del personale docente ed amministrativo e degli studenti

Flusso di personale docente ed amministrativo da e verso l'Italia — I dati relativi alla mobilità nel quadro dei PEC indicano flussi prevalenti dall'Italia verso i paesi dell'Europa

Tab. 2 - Distribuzione dei PEC per discipline 1990/91

Discipline	PEC Totali		PEC Italiani	
	Proposti	Selezionati	Proposti	Selezionati
Gestione ed economia aziendale	10,9	15,0	11,0	0,0
Economia applicata	3,3	3,9	0,0	0,0
Scienze applicate, tecnologie ed ingegneria	27,4	28,8	26,3	20,0
Lingue europee moderne	5,9	7,2	1,1	0,0
Agricoltura ed attività connesse	4,8	4,6	4,4	0,0
Protezione ambientale	5,8	6,5	5,5	20,0
Scienze sociali ed economiche legate ai mutamenti economici e sociali	4,8	7,2	8,8	10,0
Discipline prioritarie in generale	8,4	5,9	8,8	10,0
Discipline non-prioritarie in generale	1,6	0,0	2,2	0,0
Architettura, planning urbano e regionale	2,4	0,6	1,1	0,0
Arte e design	0,7	0,6	0,0	0,0
Educazione, formazione degli insegnanti	3,0	3,3	0,0	0,0
Scienze umanitarie e filologiche (non-prioritarie)	2,2	1,3	4,4	0,0
Legge	2,1	2,6	2,2	0,0
Scienze mediche	5,0	5,2	11,0	20,0
Scienze naturali, matematica	7,6	5,9	9,9	20,0
Scienze sociali (non-prioritarie)	1,9	0,7	2,2	0,0
Altre discipline non-prioritarie	2,2	0,7	1,1	0,0
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0

centro-orientale (50 contro 31) e flussi equivalenti nei due sensi a livello di mobilità individuale (31 contro 29).

Nell'insieme dei paesi CE, si osservano dei flussi prevalenti da paesi CE verso i paesi dell'Europa centro-orientale (596 contro 283) nel quadro dei PEC e flussi prevalenti nell'altro senso a livello di mobilità individuale (489 contro 315).

Flusso degli studenti da e verso l'Italia

— I dati indicano una netta prevalenza dei flussi degli studenti dell'Europa centro-orientale verso l'Italia sia nel quadro dei PEC (110 contro 2) che a livello di mobilità individuale (43 contro 1).

Lo stesso andamento è osservato per l'insieme dei paesi CE, sia nel quadro dei PEC (1.480 contro 184)

che a livello di mobilità individuale (733 contro 35).

I dati indicano che, nel primo anno di funzionamento del programma, importanti aiuti finanziari sono stati attribuiti alla mobilità individuale. Nel futuro, si tenderà a dare priorità ai candidati che si spostano nel quadro di un PEC per raggiungere al meglio gli obiettivi fondamentali del programma.

Attività complementari

Sono stati approvati 40 progetti proposti da associazioni o consorzi di università per pubblicazioni, studi o altre attività informative dirette a promuovere il Programma TEMPUS. L'Italia partecipa a 16 di questi progetti.

Nell'ambito delle attività di

scambio tra giovani, sono stati approvati 35 dei 75 progetti presentati per brevi visite preparatorie e 2 progetti per corsi brevi per giovani lavoratori. Questi progetti vedono la partecipazione di 275 giovani dei paesi dell'Europa centro-orientale e di 339 giovani dei paesi CE dei quali 11 italiani. Inoltre sono stati approvati 28 dei 97 progetti per scambio dei giovani con la partecipazione di 987 giovani dei paesi dell'Europa centro-orientale e 1.131 giovani dei paesi CE, dei quali 10 italiani.

Distribuzione degli aiuti finanziari tra le varie attività del Programma TEMPUS

Gli aiuti finanziari sono stati distribuiti tenendo conto degli obiettivi fondamentali del Programma

TEMPUS, ovvero per favorire lo sviluppo dei sistemi di insegnamento nei paesi eleggibili, sulla base delle priorità stabilite dai beneficiari stessi. In questo contesto, è stato deciso di dare un supporto finanziario consistente a progetti particolarmente interessanti. Questa politica spiega il numero basso di progetti selezionati (11,4%).

Una parte importante del budget (44%) è utilizzata per le spese di programmazione, realizzazione e supervisione delle attività previste nei PEC nonché per la fornitura di apparecchiature nel caso di progetti di sviluppo strutturale. In media, l'aiuto finanziario per PEC ammonta a 71.960 ECU, spese di

mobilità escluse.

Un'altra porzione simile del budget è dedicata alle borse di mobilità ed è suddivisa più o meno egualmente in mobilità individuale e mobilità nel quadro dei PEC.

La parte rimanente del budget serve a finanziare le attività complementari e a coprire le spese di assistenza tecnica.

ANNO ACCADEMICO 1991/92

I paesi dell'Europa centro-orientale ammessi a partecipare al secondo anno sono: Bulgaria, Cecoslovacchia, Iugoslavia, Polonia, Un-

gheria e Romania. Le discipline ritenute prioritarie sono, oltre a quelle sopra elencate per l'anno accademico 1990/91, le scienze mediche e le belle arti (quest'ultima solo per la Cecoslovacchia).

Il budget complessivo si aggira intorno a 70 milioni di ECU.

Le scadenze del bando di partecipazione erano state fissate al 15 marzo 1991 e al 15 aprile 1991 per le domande riguardanti la sola Romania.

Sono stati presentati più di 1.400 progetti. L'operazione di selezione attualmente in corso si concluderà verso la fine di giugno ed i risultati saranno comunicati nei primi giorni di luglio.

I programmi promossi da istituti italiani (anno accademico 1990/91)

Istituti promotori	Settori interessati	Paesi dell'Est coinvolti	Altri Paesi CEE coinvolti
Università di Bari	Formazione di staff per la ricerca ambientale	Ungheria Polonia	Francia
Università di Ancona	Formazione di spettroscopisti specializzati in alcune discipline scientifiche	Polonia	Germania, Francia
Politecnico di Torino	Tecnologie e metodologie per la protezione ambientale	Ungheria Polonia	Germania, Francia, Gran Bretagna
Politecnico di Milano	Laboratorio computerizzato per le scienze ambientali	Polonia	Paesi Bassi
Istituto Universitario Europeo	Scienze economiche sociali: training post-laurea	Ungheria Polonia	—
European Institute of Technology	Corso pratico modulare in management della tecnologia	Cecoslovacchia	Francia, Spagna, Paesi Bassi
Università di Firenze	Biochimica-Farmacologia	Polonia	Spagna, Irlanda, Gran Bretagna
Università «La Sapienza» di Roma	Progetti di formazione in campo medico	Polonia	Francia
Università «La Sapienza» di Roma	Matematica applicata	Ungheria	Belgio, Germania, Gran Bretagna
Università di Cagliari	Ingegneria delle reazioni chimiche	Cecoslovacchia	Spagna, Italia

Fonte: CEE

A CHI RIVOLGERSI PER SAPERNE DI PIU'

Ecco gli indirizzi degli uffici coordinatori del Programma (presso la Comunità, in Italia e in ogni Paese del Centro-Est europeo).

A Bruxelles: Tempus Office, 14 rue Montoyer, 1040 Bruxelles. Tel.: 00 - 32 - 2 - 5040711. Fax.: 00 - 32 - 2 - 5040700.

In Italia: per informazioni, rivolgersi al Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica, unità relazioni internazionali, Lungotevere Thaon di Revel 76, I - 00196 Roma. Tel.: 06-3969941. Fax: 06-3221584

In Bulgaria: Mr. Branimir

Handjiev (Tempus Office), National Science Fund, Ministry of Science and Higher education, 55A Chapaev St. BG-1574 Sofia. Tel.: 00 - 359 - 2 - 722558/704694. Fax: 00 - 359 - 2 - 722558.

In Cecoslovacchia: Ju. Dr. Josef Vochozka (Tempus Office), U Luzického semináře 13/90, CS - 11800 Praga. Tel.: 00 - 42 - 2 - 538187.

Oppure: Ms. Viera Farkasova (Tempus Office), Asmolovova 52, CS - 84244 Bratislava. Tel.: 00 - 42 - 7 - 726129. Fax: 00 - 42 - 7 - 726180.

In Polonia: Ms. Nina Hoffman (Tempus Office), Ministry of National education, Al. I Armii Wojska Polskiego 25 PL - 00 - 918 Warsza-

wa. Tel.: 00 - 48 - 22 - 292483. Fax: 00 - 48 - 22 - 292483.

In Romania: Mr. Joan D. Marinescu (Tempus Office), Splaiul Independentei 313, R - 77206 Bucharest. Tel.: 00 - 400 - 817270. Fax: 00 - 400 - 817270.

In Ungheria: Mr. Andras Szücs (Tempus Office), Ajtosi Dürer sor 19 - 21, H-1146 Budapest. Tel.: 00 - 36 - 1 - 1534991. Fax: 00 - 36 - 1 - 1534991.

In Jugoslavia: Ms. Jasminka Kronja-Disdarjevic (Tempus Office), Federal administration for international, scientific, educational, cultural and technical cooperation, Kosancicev venac 29, YU-11000 Beograd. Tel.: 00 - 38 - 11 - 634342. Fax: 00 - 400 - 815985.

«JEAN MONNET», MODULI DI FORMAZIONE EUROPEA

di Maria Luisa Marino

L'avvicinarsi del fatidico appuntamento del 1993 sta facendo chiaramente emergere come una politica comune nell'ambito della CEE in tema di formazione (nel quale il sistema universitario gioca un ruolo determinante) sia di capitale importanza per la realizzazione di quel processo di integrazione indicato dai Trattati di Roma, perché, come ebbe a dire Jean Monnet, «non confederiamo dei Governi, ma uniamo degli uomini».

Proprio al grande statista — che fu uno dei più accaniti sostenitori della realizzazione comunitaria — è dedicato l'interessante programma che va ad aggiungersi al già ricco menù di iniziative miranti alla promozione della dimensione europea e all'armonizzazione «a posteriori» dei sistemi, da raggiungere sul campo concreto delle esperienze.

Concretamente gli aiuti finanziari concessi intendono:

- incoraggiare le università ad adeguare il contenuto dell'insegnamento agli sviluppi comunitari, creando posti di insegnamento e corsi obbligatori, chiamati simbolicamente «cattedre europee», nonché «moduli europei» volti ad istituire strutture permanenti di insegnamento sull'integrazione europea, con l'obiettivo più ambizioso di incita-

re le università ad inserire le materie «europee» nei programmi universitari; — potenziare le capacità di ricerca degli atenei nel settore dell'integrazione europea, rafforzando le strutture di ricerca istituite nel quadro degli insegnamenti europei esistenti o nel quadro delle nuove «cattedre europee».

Il campo d'applicazione riguarda le discipline afferenti alle scienze umane, nel cui quadro gli sviluppi comunitari occupano una parte sempre più importante: diritto, economia, scienze politiche e sociali, storia.

L'Azione Jean Monnet è un programma limitato nel tempo (1990-1994) che prevede l'erogazione di sovvenzioni sotto forma di cofinanziamento, il cui ammontare non può superare l'80% del costo delle ore di insegnamento (esclusi gli oneri sociali), per un periodo massimo di tre anni; a carico delle singole università interessate resta invece l'impegno del pagamento per i successivi quattro anni.

Un primo bilancio dei progetti realizzati fa emergere il vivo interesse generalmente incontrato in ben 508 istituzioni universitarie dei 12 Stati membri. Altrettanto severa la selezione effettuata nel primo anno applicativo dal Consiglio Universitario Europeo (orga-

no consultivo della Commissione composto da rappresentanti del Comitato di collegamento delle Conferenze nazionali dei rettori/presidenti di università, dal Presidente dell'Istituto Universitario Europeo e da rappresentanti dell'European Community Studies Association), che delle 1.200 proposte presentate ne ha accolte soltanto 220, così distribuite: 46 «cattedre europee»; 148 moduli di formazione; 26 aiuti per la ricerca.

Per quanto riguarda il nostro Paese, è da osservare che delle 121 candidature sono stati prescelti 26 «moduli di formazione» e 8 aiuti alla ricerca. L'Italia, inoltre, è stata l'unica a non poter usufruire di aiuti per l'istituzione di una «cattedra europea», considerate le difficoltà di carattere normativo, che necessitano di rapida ed appropriata soluzione.

Significativa l'esperienza francese realizzata dall'Università di Parigi I, che ha fatto ricorso ad una soluzione per così dire di «complessa ingegneria burocratica», riuscendo a sfruttare al massimo le minime possibilità offerte dalla loro legislazione, attuando in particolare un gioco sapiente per utilizzare le cattedre temporaneamente vacanti, finanziate dallo Stato francese anche in assenza di titolari.



DAL NORDEN al BALTICO

di Giovanni Finocchietti

Da NORDPLUS al programma di lavoro a favore dei Paesi Baltici, da COPERNICUS alla nascita della Conferenza dei Rettori del Baltico, si fanno più fitte le traiettorie di cooperazione anche tra Nord e Est (specie con Lettonia, Estonia e Lituania).

Nell'area scandinava, la cosiddetta «Cooperazione nordica» è iniziata venti anni fa; sostenuta dall'organizzazione e dai finanziamenti del Consiglio nordico dei ministri, si rivolge alla regione *Norden*, che comprende Danimarca, Finlandia, Islanda, Norvegia e Svezia.

Seguendo la tendenza comune in tutta l'Europa all'ampliamento e all'integrazione della cooperazione, anche il Consiglio nordico ha dato vita a nuove iniziative, tra cui il Programma NORDPLUS¹ (adottato nel 1988) e il Programma di lavoro a favore dei Paesi Baltici (deciso alla fine del 1990).

NORDPLUS è un programma modellato su ERASMUS ed è dunque indicativo di un interesse all'integrazione con la CEE; per quest'ultima, d'altra parte, la possibile apertura dei programmi universitari ai paesi EFTA è un segnale parallelo

(già oggi la Danimarca partecipa ad entrambi i programmi).

NORDPLUS erogherà borse di mobilità pari a 1.200 anni/persona entro il primo quinquennio di attività (1988-1993). Gli accordi di cooperazione fra università, nella cui cornice vengono concessi i *grant* di mobilità per studenti e docenti e i finanziamenti per brevi visite di studio e corsi intensivi comuni, sono arrivati nel 1990 a circa 250; il *budget* previsto per il 1991/92 è equivalente a 2,5 milioni di ECU.

LA COOPERAZIONE CON I PAESI BALTICI

Nei nuovi programmi di aiuto e cooperazione con i paesi dell'Est europeo l'economia, i problemi ambientali e della democratizzazione sono al centro delle iniziative.

La vicinanza geografica, le comuni radici storico-culturali e le pressanti esigenze di protezione dell'ambiente hanno reso prioritaria la

cooperazione con i paesi baltici (Lituania, Lettonia ed Estonia in primo luogo, URSS in seconda battuta). Il Consiglio nordico ha varato così un Programma di lavoro in cui la cooperazione universitaria ha un posto rilevante, attraverso un sistema di borse di studio e di ricerca, programmi di formazione e progetti di trasferimento tecnologico.

Basato sull'offerta di borse per studenti, insegnanti, ricercatori o tecnici aziendali dei paesi baltici per *stage* da sei a dodici mesi in università di *Norden* e su finanziamenti per attività complementari (fra cui la formazione linguistica), il programma ha avuto per il 1990/91 un finanziamento pari a 620 mila ECU.

UNIVERSITÀ IN PRIMA PERSONA

Fin qui le iniziative dei Governi per lo sviluppo della cooperazione regionale; le università hanno però preso anche iniziative in prima

¹ Cfr. *Universitas*, n. 32, p. 58.

persona. Infatti, già da qualche anno esiste un Progetto COPERNICUS², promosso dalla Conferenza Europea dei Rettori (CRE) per sviluppare la cooperazione Est-Ovest nel campo delle scienze ambientali. Nell'ambito di questo progetto è nata nella primavera 1990 la Conferenza dei Rettori del Baltico (che raccoglie circa 50 università), con l'obiettivo di estendere la cooperazione interuniversitaria per la protezione dell'ambiente naturale (terra, aria e acqua) nella regione.

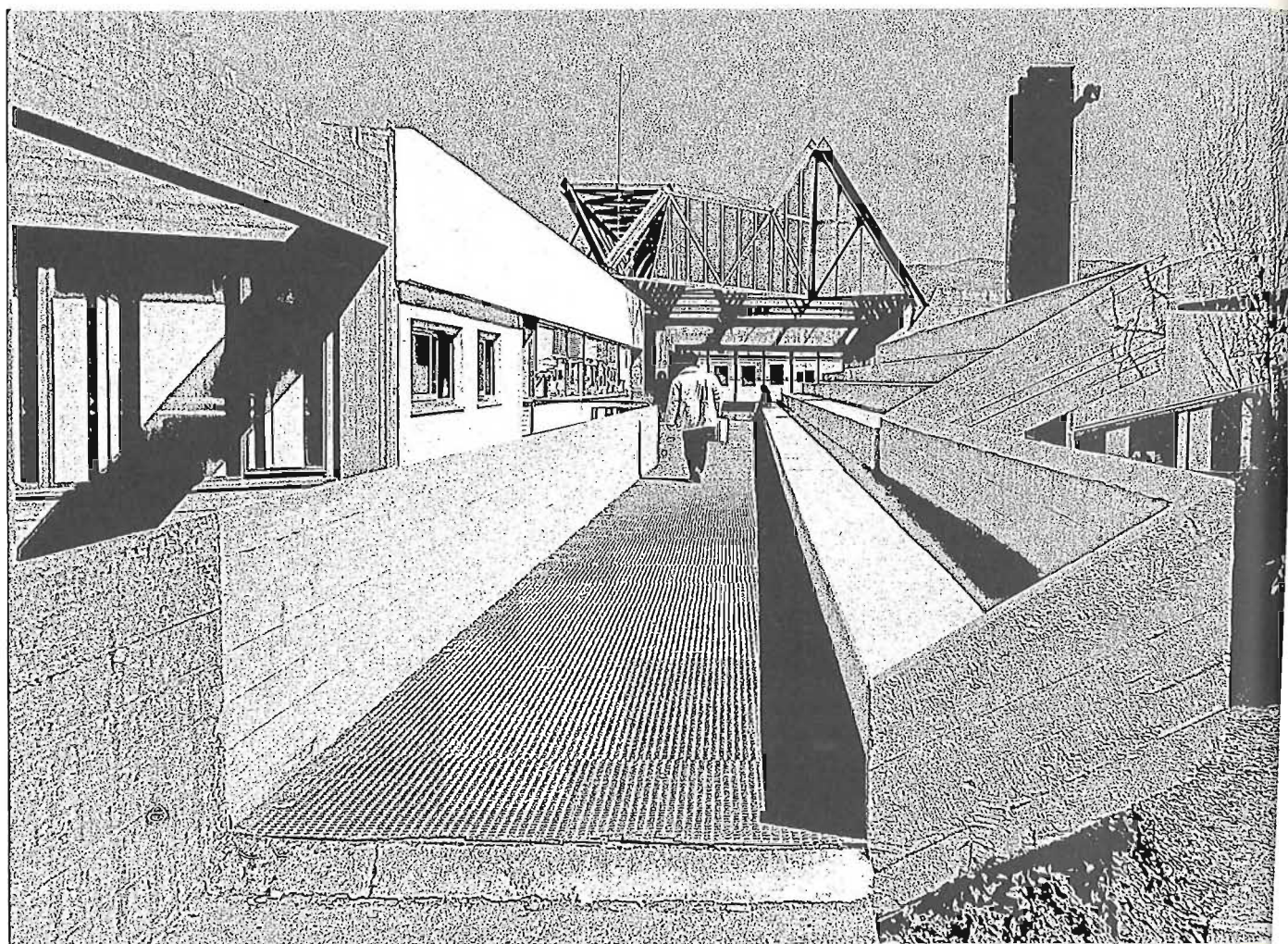
² Cfr. *Universitas*, n. 34, pp. 12-14.

La Conferenza dei Rettori del Baltico (CBUR) ha rivolto un appello urgente alle autorità politiche della regione, rivendicando un ruolo prioritario nei programmi di cooperazione e offrendo le proprie risorse per i piani di sviluppo, che devono fronteggiare i pressanti bisogni di disinquinamento del Baltico, di riconversione e ri-orientamento ecocompatibile dei progetti.

Il problema — affermano i rettori baltici — non è solo realizzare un programma di riconversione credibile e sostenibile, ma anche di for-

mare scienziati, amministratori ed educatori consapevoli delle implicazioni e degli intrecci che rendono quello ambientale un problema *globale*, e dunque orientati a un approccio e a interventi transdisciplinari e trasversali.

Le università della CBUR hanno così lanciato nell'ambito di COPERNICUS un programma di lavoro basato sulla formazione e la ricerca, rivolgendo un pressante appello per la raccolta dei 20 milioni di ECU necessari, una cifra fuori della portata delle università.



Università della Calabria: l'edificio polifunzionale che ospita biblioteca, centro di calcolo e laboratorio linguistico



L'EREDITÀ di WILHELM von HUMBOLDT

Un intervento conciso che chiarisce, sulla scia del pensiero di Humboldt, lo stretto rapporto esistente tra scienza e umanesimo, ricerca culturale e valori dello spirito.

di Roberto De Antoniis

Presidente della Conferenza Permanente sui Problemi Universitari (CC-PU) del Consiglio d'Europa

Nel 1810 Wilhelm von Humboldt scrisse che «i cosiddetti istituti di istruzione scientifica sono...la vita spirituale degli uomini spinti alla scienza e alla ricerca da capacità innate o da inclinazioni interiori»*.

Questa affermazione — tratta da un saggio incompiuto sull'organizzazione degli istituti di istruzione scientifica a Berlino — mi sembra che metta a fuoco l'idea di istruzione superiore del padre del moderno sistema universitario. Gli stretti legami tra scienza e vita spirituale, inoltre, vi sono chiaramente richiamati. In altre parole, ciò che Von Humboldt vede come un binomio inscindibile (università-umanesimo) è qui spiegato chiaramente.

* L'articolo è tratto dal discorso che il Presidente della Conferenza Permanente sui Problemi Universitari (CC-PU) del Consiglio d'Europa ha tenuto all'apertura dei lavori della XIV Sessione plenaria (Berlino, 19-21 marzo 1991).

Negli ultimi duecento anni le società europee hanno subito molti cambiamenti, ma credo che oggi sia particolarmente importante riscoprire le strette relazioni tra istruzione superiore e valori spirituali, in un mondo che muta rapidamente e in modo assai complesso: è difficile comprendere questi processi senza un adeguato insegnamento e apprendimento.

Oggi l'idea di una casa comune europea può rafforzare (specie dopo gli eventi che hanno impresso una svolta ai rapporti Est-Ovest) i nostri legami culturali, e l'università come istituzione è chiamata a giocare un ruolo nuovo e più significativo nella costruzione di valori autenticamente umanistici.

È in questo spirito, pertanto, che desidero dare il benvenuto alle delegazioni cecoslovacca e sovietica.

In un periodo in cui siamo tutti bombardati da informazioni spesso difficili da comprendere, è impor-

tante riscoprire l'aspetto umanistico dell'istruzione superiore come centro di elaborazione della scienza e della cultura e come educatrice dello spirito.

L'alta tecnologia — che interessa in modo crescente la nostra società — potrebbe influenzare negativamente il comportamento individuale mentre una vera cultura scientifica dovrebbe renderci consci dei rischi a cui vengono esposti l'ambiente e l'uomo da un'etica meramente edonistica. Da qui la necessità di richiamare quei valori dell'*homo sum* che l'università deve salvaguardare, secondo il pensiero di Humboldt. Le istituzioni di istruzione superiore dovrebbero far coincidere le loro attività peculiari (insegnamento e ricerca) con quei valori etici (come la tolleranza) su cui si basa la società civile.

È importante che l'università sia il nucleo della società moderna, affinché un numero crescente di per

sone possa fruire di una cultura autentica che arricchisca lo spirito e dia contemporaneamente quell'alto grado di specializzazione richiesto da ogni settore professionale.

Diversamente da quanto accadeva all'inizio del XIX secolo, in Europa ci sono milioni di studenti iscritti a istituzioni di istruzione superiore di vario genere. Oggi il sistema di istruzione universitaria non deve solo formare la classe dirigente, ma deve anche soddisfare le esigenze di una utenza

molto vasta e comunque diversificata. Nonostante questo, non bisogna abbassare il livello delle attività didattiche per evitare che il distacco della ricerca scientifica dalle università ne annulli gli effetti educativi.

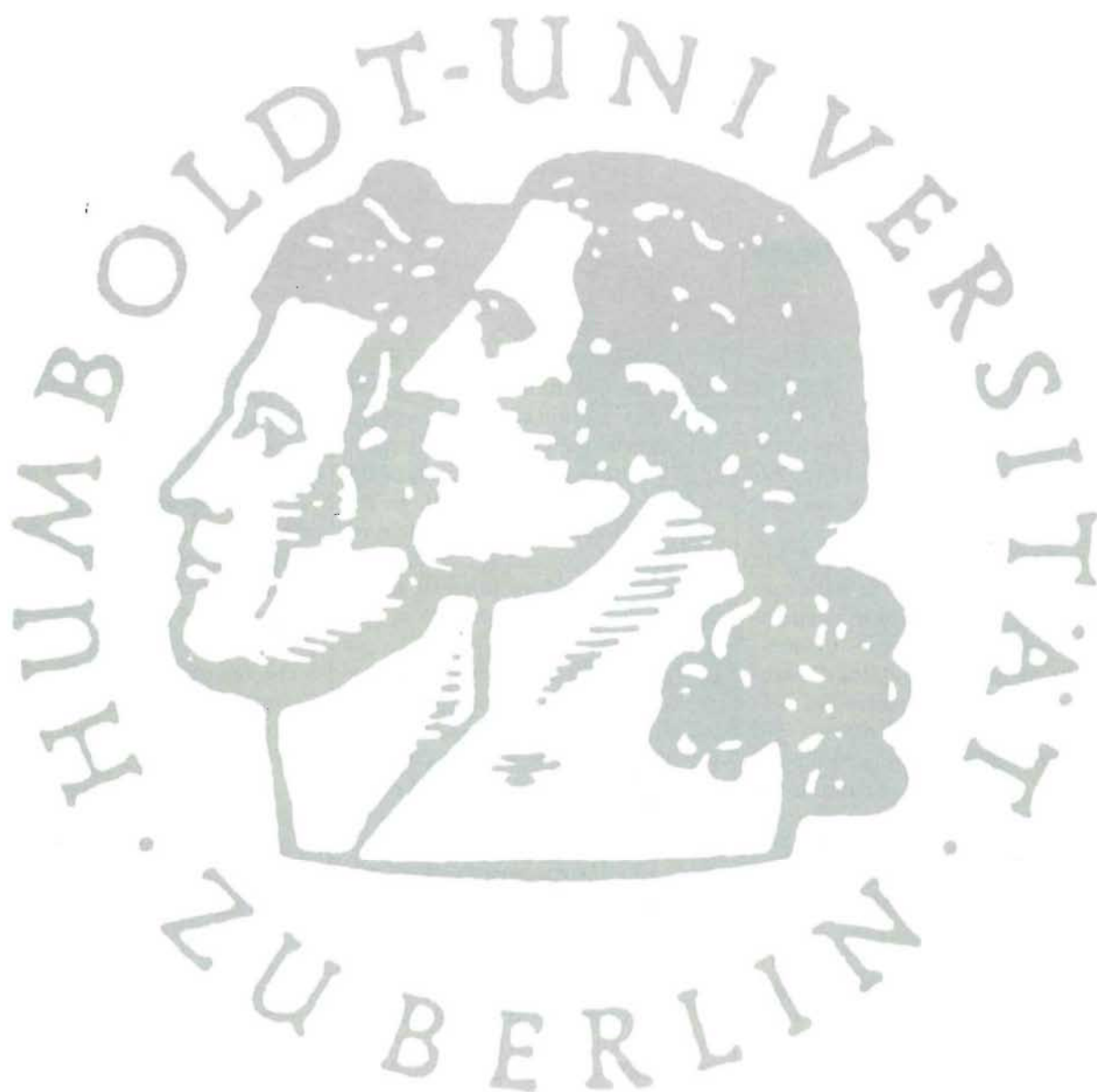
Non c'è dubbio che la caratteristica dell'istruzione superiore sia di essere *hic et nunc* qualcosa di più importante della mera competenza professionale e più interessante di quella base di cultura generale che si raggiunge al termine della

scuola secondaria superiore.

Inoltre, bisogna sottolineare l'importanza che, nella società attuale, riveste l'idea humboldtiana di istruzione superiore: un sistema complesso in cui l'insegnamento e la ricerca sono inscindibilmente legati.

La sfida che il nostro sistema di istruzione superiore è chiamato a raccogliere è la salvaguardia del vero significato spirituale del binomio «università-umanesimo».

(Traduzione di Isabella Ceccarini)





Con questa rassegna delle tendenze delle politiche di cooperazione e di aiuto alle università dei Paesi in via di sviluppo messe in atto dalle organizzazioni ed agenzie internazionali, Universitas completa l'analisi iniziata nel n. 37 (Europa: Università per lo sviluppo) e prosegue nel n. 38 (Italia: Università per lo sviluppo).

Ben venga la riconsiderazione del compito preminente che l'istruzione superiore svolge in un paese «debole» sotto il profilo socio-economico per il superamento delle tante barriere che si oppongono allo sviluppo, purché le teorie e le comparazioni non conducano al disimpegno di tali organismi nei confronti di istituzioni che hanno estrema necessità della cooperazione internazionale.

IL DILEMMA della BANCA MONDIALE

di Pier Giovanni Palla

«ISTRUZIONE PER TUTTI» NEGLI ANNI '90?

Lo slogan è di quelli destinati a far presa, a durare, a indirizzare nel futuro le politiche di aiuto. Lo hanno coniato e lanciato lo scorso anno in Thailandia le quattro grandi agenzie internazionali promotrici della «Conferenza Mondiale sull'istruzione per tutti», l'UNICEF, l'UNESCO, il PNUD, la Banca Mondiale. Dal 5 al 9 marzo 1990, a Jomtien (150 chilometri da Bangkok) si riunirono 1.425 esperti e responsabili delle politiche scolastiche di 156 paesi, 140 organismi non governativi, 31 organizzazioni internazionali, allo scopo di mettere in grande rilievo l'importanza dell'istruzione di base, la sua incidenza sullo sviluppo e di rinnovare l'impegno di estenderla a tutti i cittadini in tutti i paesi¹. Nell'anno internazionale dell'alfabetizzazione questa mobilitazione, nelle dichiarate intenzioni del sistema delle Nazioni Unite, avrebbe rilanciato l'«emergenza istruzione» quale

¹ Fra i numerosi articoli comparsi nella stampa internazionale sulla Conferenza di Jomtien, cfr. la cronaca di Christiane Chombeau in «Le Monde» del 20 marzo 1990, *Priorité à l'enseignement primaire et à l'alphabétisation* e l'articolo di John Hall in «Lettre d'information de l'IIPE», gennaio-marzo 1990.

Senza istruzione per tutti non c'è vera partecipazione allo sviluppo. Ne consegue la priorità alla formazione di base. C'è dunque una drastica inversione di tendenza che relega ad un ruolo marginale l'università? I suggerimenti che emergono dall'articolo indicano piuttosto un falso dilemma. È l'intero sistema educativo che deve crescere in modo equilibrato, ferma restando la necessità di investimenti nell'istruzione superiore.

nodo urgente da affrontare nell'impervio cammino dei popoli verso condizioni di vita più dignitose. A distanza di pochi mesi, è ancora presto per valutare l'impatto pratico della «Dichiarazione mondiale sull'istruzione per tutti» con cui si concluse la Conferenza asiatica. È certo comunque che almeno in termini di solenni impegni da parte degli organismi promotori il successo abbia arriso a questa ennesima assise mondiale dedicata alla cruciale questione dello sviluppo.

Il Piano d'azione, varato per dare una risposta adeguata ai bisogni educativi primari, prevede infatti una spesa globale di 50 miliardi di dollari aggiuntivi — 5 per dieci anni — con l'intento di arrivare alle soglie del terzo millennio ad una capillare diffusione dell'istruzione «fondamentale», comprensiva oltre che dell'apprendimento della lettura e della scrittura, anche di elementi di sanità, igiene, difesa ambientale. Una istruzione, inoltre, non soltanto rivolta all'infanzia, ma anche agli adolescenti e agli adulti.

Il Piano, proposto dall'UNICEF e accettato da tutti i paesi, comporta un impegno finanziario pari «a due settimane di spese militari dei PVS, a due anni di vodka dei sovietici, a due anni di budget pubblicitario delle sigarette in USA».

All'UNESCO spetta il compito di valutare il lavoro svolto a livello regionale e nazionale nell'ambito del Piano; i quattro organismi promotori della Conferenza faranno ogni anno il punto delle rispettive iniziative per stabilire le necessarie forme di coordinamento.

L'UNESCO aveva già assegnato all'educazione di base una priorità nel suo Piano a medio termine 1990-95; l'UNICEF intende raddoppiare lo sforzo finanziario portandolo a 100 milioni di dollari nel 1995 e ad almeno 200 a fine secolo.

Il Programma delle Nazioni Unite per lo Sviluppo (PNUD) aumenterà nei suoi programmi la quota destinata all'istruzione di base. La Banca Mondiale (WB) nei prossimi tre anni si è impegnata a moltiplicare per due i prestiti in questo settore strategico, arrivando a concederne nei prossimi tre anni sino a un ammontare di 1,5 miliardi di dollari, privilegiando i progetti educativi che riguardino l'istruzione primaria e quella delle donne.

«Il nostro obiettivo — ha dichiarato Barber B. Conable, presidente della Banca² — è di aiutare i paesi a formulare un quadro di riferimento in materia di politica scolastica e un piano di investimenti che consentano di perseguire la meta dell'educazione per tutti. Senza istruzione i poveri non possono partecipare alla lotta per lo sviluppo, in quanto neppure sono in grado di riconoscere le opportunità che si presentano loro». Ecco perché l'istruzione di base, e naturalmente prima ancora l'alfabetizzazione, è una condizione necessaria anche se non sufficiente al raggiungimento di uno sviluppo sostenibile. Un minimo di istruzione ha effetti benefici sulla produttività agricola, sul «ritorno» degli investimenti, la sanità, l'alimentazione: l'istruzione è davvero la chiave dello sviluppo. Ma dovranno essere i responsabili stessi dei PVS «a definire i propri bisogni e ad accordarsi sulle priorità».

Convien sottolineare che la Dichiarazione finale di Jomtien tiene conto di alcune perplessità evidenziate da taluni delegati, specie latino-americani, preoccupati che fosse riaffermata la rilevanza anche dell'istruzione scientifica e della formazione tecnologica. L'enfasi posta da Conable — sia pure a titolo di suggerimento — sul settore educativo primario aveva messo in allarme alcuni Paesi in via di sviluppo, timorosi che scelte di campo appoggiate da massicci investimenti potessero condurre a trascurare gli altri settori scolastici, altrettanto vitali per la crescita economica, quando non addirittura a disinvestire in alcuni di essi.

² L'intervista a Conable (*Dalla Banca mondiale più risorse per i bisogni educativi*) a cura di Roberto Maurizio, è apparsa in «Cooperazione», giugno 1990.

LA BANCA MONDIALE, MAGGIOR DONATORE

Trattandosi del maggior donatore, la «filosofia» cui la WB si ispira o intende in futuro ispirare gli interventi nel settore educativo assumono un rilievo speciale, anche perché è ad essa che le altre agenzie del sistema delle Nazioni Unite si riferiscono nella loro azione. Una parola d'ordine della Banca ha spesso influenzato, e non sempre positivamente, le modalità di erogazione degli aiuti internazionali: è una constatazione, avvalorata dall'esame dei rapporti annuali, che riguarda settori delicati quali l'agricoltura, l'industrializzazione, le politiche demografiche, la salute.

Conable, dunque, dopo aver ricordato che la Banca Mondiale, nella sua qualità di agenzia di sviluppo, «mette a disposizione risorse finanziarie e consulenza politica per aiutare i paesi nelle loro iniziative volte a promuovere lo sviluppo economico e sociale», afferma che «investire nel settore dell'istruzione trova la sua giustificazione negli elevati benefici economici e sociali di tali investimenti». Diverse ricerche hanno dimostrato che essi contribuiscono al progresso economico in misura ragguardevole, analoga e spesso superiore agli investimenti in strade, centrali elettriche, canali di irrigazione e altre opere infrastrutturali. E inoltre vero che l'istruzione rafforza l'identità nazionale, consolida le radici culturali, rende i cittadini più capaci di partecipare ai processi di autosviluppo.

A riprova di tali affermazioni, si porta l'esempio di Paesi di recente industrializzazione (NIC) dell'Asia, la Corea, Taiwan, Singapore, che pur dotati di scarse risorse naturali, sono però ricchi di risorse umane e mantengono un alto tasso di investimenti nell'istruzione e nella formazione professionale³. Al contrario, si argomenta che la maggior parte dei PVS hanno conosciuto nel decennio trascorso un'inversione di tendenza rispetto alla fase dell'espansione scolastica che aveva caratterizzato i due decenni precedenti.

Anche i flussi internazionali di aiuto a questo vitale settore sono rallentati, accentuando gli aspetti problematici della situazione educativa di queste aree geografiche: qualità insufficiente dell'insegnamento, tassi elevati di diserzione e di ripetenze, carenza di qualificazioni specialistiche, basso tasso di investimenti in rapporto al prodotto nazionale lordo.

Poco prima della Conferenza Mondiale di Jomtien la WB aveva indicato le linee di azione da privilegiare per modificare questa tendenza regressiva che

³ Cfr. Adriaan Verspoor, *Lo sviluppo dell'istruzione: priorità per gli anni 90*, in «Finance and development», marzo 1990.

non solo ostacola lo sviluppo, ma spinge queste società verso un ulteriore impoverimento: miglioramento dell'istruzione primaria, avendo riguardo alla sua qualità; incremento della frequenza scolastica femminile; rafforzamento dell'insegnamento delle scienze e della tecnologia; introduzione di efficaci metodi di addestramento professionale.

Ovviamente, trattandosi di un'istituzione finanziaria, alcune linee programmatiche della Banca erano rivolte all'obiettivo di una limitazione drastica dei costi dell'istruzione nei PVS, mediante riduzione dei tassi di dispersione scolastica, il mantenimento del rapporto alunni/insegnante ad un livello di 40-50 a 1, l'applicazione di tecnologie didattiche a distanza, specialmente per l'istruzione secondaria e professionale, e la diminuzione dei sussidi per il mantenimento degli studenti dei gradi secondario e superiore.

Le indicazioni sulle fonti di finanziamento del sistema educativo, altrettanto puntuali quanto oggetto di aspre critiche da parte dei PVS, concernono la diversificazione delle entrate, mediante il ricorso a erogatori non statali, dai genitori in grado di contribuire a pagare in tutto o in parte il costo dell'istruzione dei figli al settore imprenditoriale, che dovrebbe farsi carico soprattutto della qualificazione professionale.

Secondo questa «filosofia» della Banca Mondiale gli organismi nazionali e internazionali — statali e privati — dovrebbero, infine, indirizzare più aiuti al settore educativo dei PVS, in forme però più efficaci e quindi maggiormente rispondenti alle priorità indicate precedentemente e agli obiettivi identificati dai paesi beneficiari degli aiuti stessi.

LE UNIVERSITÀ NEI PVS: COME AIUTARLE

Nell'intervista già citata il Presidente della WB così rispondeva alla domanda provocatoria sul perché l'ottica degli aiuti indirizzati in prevalenza alle università fosse stata ribaltata, quasi che «ai fini dello sviluppo economico un ingegnere, un avvocato, un medico, non siano più utili di un bambino di dieci anni che sa leggere e scrivere; lo sviluppo di una società comporta una vasta gamma di capacità che è possibile creare solamente mediante una più equilibrata crescita del sistema scolastico. Sottolineare, quindi, l'importanza dell'istruzione primaria non vuole dire trascurare gli altri livelli di istruzione, ma piuttosto riconoscere il fatto che in passato lo sviluppo in taluni paesi non è stato equilibrato nel senso che troppo poca è stata l'attenzione nei confronti della scuola primaria, il cui buon livello qualitativo è condizione necessaria per aspirare al successo degli altri gradi di istruzione».

Provocazione non raccolta, almeno stando al tenore di questa risposta, quasi che l'impostazione teorica della WB in materia di aiuti all'istruzione superiore nell'ultimo decennio non fosse all'origine di tali preoccupazioni: un'analisi condotta in saggi, articoli, rapporti ufficiali, che ha fatto maturare nei dirigenti della Banca il convincimento che occorra bilanciare gli investimenti — ritenuti eccessivi — nel comparto universitario con quelli dedicati all'infrastruttura educativa di base.

La tesi, espressa compiutamente in un documento del 1986 ⁴, è che la gratuità dell'insegnamento superiore praticata dalla grande maggioranza dei 60 PVS sottoposti ad esame, andrebbe a detrimento dei settori scolastici primario e secondario. Di conseguenza, sarebbe necessario recuperare gli alti costi del settore universitario con l'imposizione di tasse di frequenza, l'eliminazione dei sussidi agli studenti — da sostituire con prestiti e borse di studio —, una riallocazione dei fondi pubblici alle attività di maggiore utilità per lo sviluppo dei singoli paesi.

L'autore principale del Rapporto della WB — alla base di successive elaborazioni e non solo di questo organismo — è George Psacharopoulos, dirigente del Dipartimento Educazione, che aveva già affrontato l'argomento in precedenti studi. Nel 1982 egli rese noti i risultati di un'indagine sui costi-benefici degli investimenti nell'*Higher Education* dei PVS, sui possibili «ritorni» della crescita del sistema universitario in tali paesi, sulla durata della disoccupazione dei laureati ⁵.

È sua opinione che non sia significativo rilevare che il costo per studente diminuisce con l'aumentare degli iscritti, ma occorra guardare ai benefici dell'espandersi del settore universitario; riguardo agli individui considera i dati relativi al reddito medio dei laureati (superiore rispetto a chi è privo di tale titolo) ed al periodo che intercorre prima dell'impiego lavorativo (inferiore nel caso dei laureati). Per misurare l'efficienza sociale dell'istruzione superiore Psacharopoulos muove da alcune premesse: è documentato che essa sia più onerosa degli altri livelli scolastici, specie nei PVS, essendo il rapporto dei costi fra grado primario, secondario e terziario grosso modo di 1:4:16, mentre nei paesi sviluppati è di 1:3:4. Una sproporzione che rende il settore universitario vulnerabile ad una minore destinazione di investimenti pubblici, quando non ad interventi finanziari restrittivi. Dal

⁴ Psacharopoulos George, Tan Jee-Peng, Jimenez Emmanuel, *Financing Education in Developing Countries. An exploration of Policy Options*, Washington, World Bank, 1986, 67 pp.

⁵ In «Comparative Education Review» (vol. 26, n. 2, giugno 1982). L'indagine cui si riferisce è: Psacharopoulos George, *Higher Education in Developing Countries: a Cost-Benefit Analysis*, World Bank, novembre 1980.

canto loro, i benefici, purtroppo assai meno quantificabili dei costi, incidono poco sulle decisioni di bilancio.

Indubbiamente si può affermare che i «ritorni» degli investimenti universitari siano elevati in numerosi casi, come lo sono in altri settori economici, le ferrovie, l'irrigazione, l'elettricità. È opportuno però indagare nelle diverse aree disciplinari: sembrerebbe che le scienze umane e quelle economiche siano a volte più redditizie delle discipline tecniche, quali l'ingegneria e l'agricoltura, a causa dei costi inferiori e ciò vale sia per i PVS che per i paesi industrializzati.

L'Autore applica un suo modello di misurazione delle ricadute sociali, che gli fanno concludere che la facoltà di agraria è quella a minore redditività: l'8%, contro il 12,2 di medicina, il 15 di economia, il 16,2 di legge. Nei settori economici, l'applicazione del modello fornisce i seguenti valori: ferrovie 15,6%, energia 8,5, irrigazione 8,5. Per difendersi dall'accusa di superficialità, Psacharopoulos collega questi risultati con l'incidenza e la durata della disoccupazione di laureati nelle diverse aree. Le conclusioni di questo studio — che ripetiamo è del 1982 — hanno costituito la base teorica dei successivi approfondimenti e sono servite a determinare la politica educativa della Banca Mondiale.

È messa innanzitutto in dubbio l'asserzione diffusa negli Anni Sessanta e Settanta che sia indispensabile aumentare in quantità il personale scientifico e tecnico per favorire lo sviluppo economico e sociale dei PVS. Un'alta correlazione fra livello di istruzione tecnica e sviluppo economico non significa necessariamente che questo è causato dal primo. Anche se ciò fosse plausibile, non ne discenderebbe che l'istruzione professionale debba aver luogo nel sistema formale e non invece sul lavoro o a cura delle aziende. Meglio — è la conclusione dell'economista della Banca Mondiale — pensare all'istruzione generale, di base, come prerequisito di quella tecnica.

IL RAPPORTO SULL'AFRICA SUB-SAHARIANA

Queste critiche e ipotesi teoriche trovarono ampia eco nel citato Rapporto della Banca Mondiale del 1986 e vennero ulteriormente sviluppate in un successivo Rapporto del 1987 che, seppur riferito all'Africa sub-sahariana, può ben dirsi il «manifesto» della Banca per gli Anni Novanta in materia di politica educativa ⁶.

⁶ *Education policies for Sub-Saharan Africa: adjustment, revitalization and expansion*, rapporto n. 6934 del 15 settembre 1987 (for official use only). Il documento, di 200 pagine, è suddiviso in tre parti: il contesto politico; le opzioni politiche per i governi africani; le linee di azione.

Il ruolo centrale delle università del continente — si afferma all'inizio del capitolo dedicato all'istruzione superiore — è di preparare gli individui ad assumere posizioni di responsabilità nel governo, negli affari, nelle professioni. Ma queste istituzioni, che in meno di un quarto di secolo hanno visto moltiplicarsi per venti gli effettivi, mostrano chiari segni di debolezza:

- 1) troppi laureati, innovazione carente, scarso appoggio diretto allo sviluppo;
- 2) scadente qualità del prodotto finale, il laureato;
- 3) costi innecessariamente elevati;
- 4) modalità di finanziamento del sistema socialmente ingiuste ed economicamente inefficienti.

Le riforme dell'*Higher Education* in questi paesi dell'Africa dovrebbero perseguire quattro obiettivi:

- 1) migliorare la qualità dell'insegnamento;
- 2) aumentare l'efficienza del sistema;
- 3) mutare le scelte operate, quindi un minore accesso in certe aree di studio non considerate strategiche per lo sviluppo;
- 4) diminuire le fonti pubbliche di finanziamento, mediante una maggiore partecipazione dei beneficiari e delle loro famiglie al costo del servizio.

Inoltre, per liberare risorse da destinare al conseguimento del primo obiettivo, si suggeriscono modifiche alle politiche generali di aggiustamento.

Per diventare la *Magna Charta* di cui dicevamo, in grado di guidare gli sviluppi del sistema universitario di un'intera area geografica, il Rapporto avrebbe dovuto, nell'intenzione dei dirigenti della Banca, raccogliere un largo consenso.

Ai primi di febbraio del 1988 fu pertanto discusso per tre giorni, in un incontro a Parigi con i rappresentanti dei governi e delle agenzie dei paesi donatori e di dirigenti dell'istruzione di dodici paesi africani. Apparve in quella circostanza tutta la drammaticità della situazione delle università africane, da un lato incapaci di realizzare le loro potenzialità in assenza di ulteriori investimenti e nello stesso tempo non in grado di attrarli senza una ristrutturazione previa che a molti appariva però politicamente inaccettabile, così come proposta dall'organismo internazionale: riduzione nel breve periodo del numero degli studenti e dei docenti, trasferimento di risorse ai settori primario e secondario dell'istruzione ⁷.

Al termine dell'incontro di Parigi si costituì un gruppo di lavoro con alcuni rappresentanti dei paesi donatori, delle agenzie di aiuto multilaterale e con tre ministri africani dell'istruzione, allo scopo di studia-

⁷ John O'Leary, *Shaking off the yoke of colonialism*, in «Times Higher Education Supplement», 10 giugno 1988.

UNDP / I NODI DA SCIOGLIERE

In uno studio sulle necessità di istruzione e di formazione professionale dei PVS nella decade appena iniziata*, i ricercatori del Programma delle Nazioni Unite per lo Sviluppo partono dalla constatazione che la disoccupazione intellettuale, o comunque di personale con elevata qualificazione professionale, è stato un fenomeno corrente nei paesi del Terzo Mondo nel corso degli anni '80. Condizione, questa, che spesso ha coinciso con la penuria di tecnici in certi settori specialistici. Inoltre è proseguito nel periodo considerato — in parte a motivo delle scarse opportunità di impiego — il *brain drain* verso i paesi industrializzati e i paesi produttori di petrolio.

Altro punto evidenziato dall'analisi dell'UNDP, la diffusa disaffezione verso i programmi a lungo termine nel settore educativo, con conseguente maggiore incoraggiamento da parte delle agenzie internazionali e nazionali ed anche dei governi dei PVS a progetti decentrati, spesso di ridotte dimensioni e a costo più contenuto. Ne sono derivate: una più estesa partecipazione al processo di decisioni, relazioni più strette con le comunità locali, la sperimentazione di modelli di istruzione non formale. Tuttavia, la domanda di istruzione resterà alta negli anni '90, anche perché ad essa vengono collegati effetti importanti in termini di *status* economico e sociale.

Per quanto concerne in particolare l'istruzione superio-

re, viene posto in rilievo dall'UNDP il costo eccessivo di questa nei PVS in paragone ai paesi del mondo occidentale. Rilievo viene anche dato alla controversia in corso sulle funzioni e le finalità dell'università nei PVS, laddove ad una visione «universalista» se ne privilegia una di servizio concreto alle priorità di sviluppo locale.

Futuri nodi da sciogliere appaiono i seguenti: il persistere di grandi differenze qualitative fra istituzioni all'interno dei paesi e delle regioni geografiche; la preferenza accordata dagli studenti alle scienze sociali ed umane; lo sforzo di rendere i *curricula* più rispondenti alla cultura e ai bisogni locali, combattendo gli effetti nocivi del trasferimento senza adattamenti dei *curricula* e dei modelli occidentali. Altri problemi su cui si discuterà negli anni '90 sono quelli della gestione e del finanziamento dell'istruzione superiore e della sua diversificazione, per dare vita ad una varietà di istituzioni post-secondarie private e pubbliche più indirizzate alla formazione professionale.

Gli studiosi dell'UNDP pongono un'attenzione tutta speciale all'utilizzo di tecnologie appropriate applicate all'insegnamento, che favoriscano il superamento di alcune delle difficoltà sopradescritte.

* *Education and Training in the 1990s*, UNDP Policy Discussion Paper, 1989.

re i meccanismi specifici per adottare opportune strategie. Molti e qualificati furono i commenti critici al Rapporto⁸: ne citiamo uno che ci sembra paradigmatico delle reazioni provocate nei PVS dalle tesi della WB.

Per il dr. Srivastava, della Nehru University di Delhi, la redditività di un sistema di *Higher Education* non è misurabile con esattezza. Molti progressi decisivi raggiunti nella tecnologia sono assegnabili a imprevisti «ritorni» del settore universitario e della ricerca, come è accaduto in India: secondo le fosche previsioni del Club di Roma alla fine degli Anni Sessanta, nei successivi quindici anni sarebbe inevitabilmente diventata una nazione affamata; al contrario, la produzione di cereali è aumentata, passando da 40 a 160 milioni di tonnellate. Il paese è ancora povero, ma autosufficiente da un punto di vista alimentare ed il risultato — ricorda il docente indiano — è riportabile chiaramente agli investimenti effettuati nell'istruzione universitaria.

Né è esatta l'affermazione della WB che l'attuale sistema di finanziamento privilegi le classi sociali già abbienti; in India l'80% degli studenti universitari pro-

viene dalle scuole dei comuni più poveri. Sarebbe inoltre incongruente destinare all'insegnamento primario e secondario docenti mediocri; solo l'università può qualificare in modo soddisfacente il personale che l'espansione di questi settori richiede.

Il gruppo di lavoro servì ad affinare il documento della WB, riducendone le asprezze e tenendo nel debito conto alcune critiche. Nel novembre 1989 l'Agenzia diede alla stampa la versione definitiva, un volume di 314 pagine che cercava — è scritto nella presentazione — di fornire una prospettiva di lungo termine per il superamento della crisi economica dell'Africa sub-sahariana e di rispondere al quesito sulle attese di sviluppo della prossima generazione di africani⁹.

Limitiamoci ad esaminare alcune nuove considerazioni relative all'istruzione superiore. Gli investimenti dovranno essere *selettivi*, indirizzati soprattutto alle facoltà scientifiche, all'ingegneria, alle discipline contabili, onde mettere in grado la forza di lavoro locale di affrontare le innovazioni tecnologiche. Le università africane dovranno limitarsi ad attivare pochi programmi di dottorato nelle scienze e nell'ingegneria, laddove il personale altamente qualificato è particolarmen-

⁸ Alcuni articoli sono pubblicati in «Higher Education Policy», marzo 1988; nel n. 1, 1989 della stessa rivista dell'AIU, cfr. *The University in a Development Country*, di John M. Dubbey.

⁹ *Sub-Saharan Africa. From Crisis to Sustainable Growth: a long-term Perspective Study*, World Bank, 1989.

OCSE / I PROGRAMMI QUADRO

Adottato nella riunione ad alto livello del CAD (Comitato di Aiuto allo Sviluppo), il Rapporto OCSE 1989 definisce i grandi orientamenti della cooperazione allo sviluppo negli anni '90*. Fra questi, si sottolinea la necessità di uno sforzo sensibilmente più consistente sul piano quantitativo e qualitativo per far fronte agli immensi compiti che attendono i PVS nel prossimo decennio. L'obiettivo già fissato dagli organismi internazionali dello 0,7% del PNL per l'APS va raggiunto e superato.

Per ottenere risultati di sviluppo a lunga scadenza e durevoli, è indispensabile progredire in materia di salute, igiene, istruzione. Fondamentale è la messa in opera di sistemi atti a diffondere in tutti gli strati della popolazione accanto all'istruzione di base, quella tecnica e professionale di buon livello. L'aumento della popolazione in età scolastica rende più difficili le prospettive educative dei PVS per il prossimo decennio, anche a causa della penuria di risorse finanziarie da investire nell'istruzione.

Per i paesi dell'Asia del Sud, l'OCSE rileva che l'India, il Pakistan e, in misura minore, il Bangladesh si sono dotati di solide strutture d'istruzione formale; tuttavia, l'a-

ver privilegiato l'istruzione superiore ha provocato in questa area fenomeni di disoccupazione e di emigrazione fra i laureati e un decadimento dell'istruzione secondaria a livelli mediocri.

Sull'Africa subsahariana l'analisi dell'OCSE è mutuata da quella della Banca Mondiale, di cui ricalca anche conclusioni e suggerimenti.

Ai donatori — paesi industrializzati ed agenzie internazionali — l'OCSE consiglia, fra l'altro, di convogliare gli aiuti verso l'istruzione primaria e di base, così come verso le strutture formali e informali di addestramento professionale. Inoltre, suggerisce loro di aiutare i PVS a migliorare i modelli di gestione del settore educativo, onde ottimizzare le risorse consacrate alla formazione. In luogo poi di finanziare soprattutto singoli progetti, i donatori dovrebbero indirizzare gli aiuti a programmi quadro destinati ad appoggiare strategie sostenibili per la riforma e l'espansione del settore educativo.

* OCSE, Rapporto 1989 *Coopération pour le développement dans les années 1990*, Paris 1989.

te carente, anche a motivo del *brain drain* (decine di migliaia di laureati tecnici africani sono rimasti in Europa o negli Stati Uniti al termine dei loro studi).

Convogliare risorse umane e finanziarie verso pochi programmi e centri di eccellenza su base regionale per l'istruzione post-laurea appare l'unica misura in grado di assicurare un alto livello didattico e scientifico ed economie di gestione¹⁰.

La sfida nel continente africano è eccezionale, per l'intera società e per l'università in particolare, chiamata a definire i suoi obiettivi in armonia con un disegno dai chiari contorni per uno sviluppo sostenibile. Abbandonati certi schemi semplicistici, troppo a immagine dei modelli delle potenze coloniali, gli africani sono chiamati a identificare i bisogni reali delle popolazioni e gli strumenti per ottenerne il soddisfacimento nel minor tempo possibile. Le relazioni fra i governi e i *partner* occidentali e i rapporti con le agenzie di cooperazione giocheranno un ruolo decisivo se improntate sulla fidu-

cia e su scelte rispondenti a esigenze verificate.

In conclusione, l'alternativa fra intervenire a sostegno dell'istruzione di base *piuttosto che* di quella superiore, appare un falso dilemma, una posizione estrema, che è forse balenata negli *statement* della Banca Mondiale per sottolineare l'esigenza di riequilibrare, ovvero di ripensare tutto il processo educativo in chiave unitaria.

È pur vero che spesso le analisi della WB sono in termini marcatamente economicistici e trascurano fattori culturali locali la cui incidenza sui processi di sviluppo e sulle scelte operate a questo fine è notevole. Da qui la difesa da parte dei PVS di certe priorità che vedono minacciate da una impostazione da laboratorio o da teorema matematico.

È tuttavia chiaro che la cooperazione del mondo sviluppato con i PVS si attende «ritorni» che allevino in tempi ragionevoli le storture e le ingiustizie presenti in ampi settori di quelle società. E fra i «ritorni» degli investimenti a favore delle università, ci si attende una crescita di competenze e di conoscenze che, poste all'immediato servizio della società, innestino meccanismi autentici di autosviluppo culturale, sociale ed economico.

¹⁰ Una sintesi del Rapporto della WB si può leggere in «ACU-Bulletin of current documentation», n. 92, febbraio 1990 e in «The Courier», n. 123, settembre-ottobre 1990.



UNIVERSITÀ e SVILUPPO: le INIZIATIVE UNESCO

di Dumitru Chitoran

Direttore della Sezione per l'Istruzione Superiore dell'Unesco

Sin dalla sua fondazione, nel 1946, l'Unesco ha considerato l'istruzione superiore un campo di azione prioritario. Negli ultimi anni le sue iniziative si sono concentrate sui PVS. Il presente contributo esamina in particolare le iniziative a favore dei Paesi dell'Africa, della regione Caraibica e del Pacifico (ACP).

In un mondo in cui lo sviluppo socio-economico è sempre più legato alla sfera del sapere e si basa sempre di più su professionisti e *manager* esperti in possesso di una formazione specialistica, il ruolo dell'istruzione superiore costituisce un elemento fondamentale di tutti i programmi di sviluppo. Nei PVS, in modo particolare, le istituzioni di istruzione superiore hanno un ruolo chiave nella promozione, nel trasferimento e nell'applicazione delle nuove conoscenze, nella formazione di tecnici e *manager*, nello sviluppo dell'identità culturale e nella promozione dei processi democratici, costituendo al tempo stesso un mezzo di mobilità sociale.

Nel corso della recente Conferenza Mondiale sull'Istruzione per Tutti, organizzata congiuntamente da Unesco, UNDP, Unicef e Banca Mondiale è stato esaminato il tema dello sviluppo delle risorse umane e del ruolo dell'educazione sottolineando il compito dell'istruzione di base e dell'alfabetizzazione nell'impegno a favore dello sviluppo nazionale.

RISULTATI CONSEGUITI

L'esame dell'istruzione superiore nei PVS rivela una situazione paradossale: da una parte molti Paesi sono riusciti a realizzare dei sistemi di istruzione su-

periore avanzati in un arco di tempo molto breve dopo il conseguimento della propria indipendenza; dall'altra si sta verificando un crollo drammatico della qualità delle loro istituzioni, mentre aumenta il divario scientifico e tecnologico nei confronti del mondo industrializzato.

Tra gli obiettivi conseguiti va citato in primo luogo l'aumento, in termini assoluti e percentuali, delle iscrizioni all'università. Secondo le statistiche dell'Unesco, in tutto il mondo gli studenti di questa fascia di età erano, nel 1986, circa 58 milioni, vale a dire più del doppio rispetto al 1970. Tale aumento è stato più considerevole nei PVS: dai 7 milioni di universitari nel 1970 si è passati a poco meno di 27 milioni nel 1986. Su base regionale l'aumento è stato più veloce e consistente in Africa, dove gli iscritti si sono quintuplicati, passando dai 401.000 del 1970 ai 2.059.000 del 1986. Nello stesso periodo gli studenti dell'America Latina sono passati da 1.640.000 a 6.784.000, mentre quelli asiatici e della regione del Pacifico sono aumentati da 6.886.000 a 20.111.000.

Sono stati ottenuti buoni risultati anche nella diversificazione dei programmi e delle istituzioni, nel miglioramento della qualità dei corsi, nella formazione del personale docente e nel miglioramento della rispondenza dell'istruzione superiore ai bisogni nazionali e

locali. Gli standard dell'insegnamento e della ricerca di molte istituzioni dei PVS hanno ottenuto riconoscimenti internazionali. Questi passi avanti sono stati possibili grazie all'impegno e alle risorse degli stessi PVS, anche se la cooperazione e l'assistenza internazionale hanno svolto un ruolo significativo nell'ottimizzazione delle iniziative nazionali.

È importante ricordare l'impegno e la disponibilità degli Stati ACP a creare istituzioni e programmi di cooperazione su base regionale e sub-regionale. Tale capacità di andare oltre gli interessi nazionali è particolarmente utile per il miglioramento della qualità della didattica e della ricerca. In Africa esistono diversi centri di ricerca regionali e sub-regionali operanti in settori-chiave quali l'agricoltura, la sanità, la formazione dei docenti e dei formatori e l'elaborazione di materiale didattico. L'Università delle Indie Occidentali e l'Università del Pacifico Meridionale sono buoni esempi di istituzioni regionali create da un consorzio di Stati e dimostrano il grande potenziale della collaborazione regionale nel settore dell'istruzione superiore laddove la scarsità di risorse, di una massa critica di studenti e le limitazioni di scala imposte da fattori economici richiedano una tale soluzione.

Le università dei PVS sono diventate dei simboli vigorosi di indipendenza ed in questa veste sono state chiamate a svolgere un ruolo primario nella diversificazione del tessuto intellettuale della società, nella creazione di nuovi valori e nella diffusione di opinioni indipendenti e motivate presso i responsabili della scena politica e la popolazione in generale. In Africa, nei Caraibi e nel Pacifico le università hanno svolto in passato — e stanno svolgendo tuttora — questa missione con grande dedizione da parte di studenti e docenti.

SFIDE E CAMBIAMENTI

Gli sviluppi positivi citati in precedenza sono tuttavia offuscati da un crollo di proporzioni drammatiche negli standard qualitativi. Ovviare a tale situazione, dovuta ad un'ampia gamma di fattori, è cosa estremamente complessa.

La prima — e principale — sfida che l'istruzione superiore deve affrontare negli ACP (ma questo discorso è valido anche per i restanti PVS) è il tentativo di conciliare le attese sempre maggiori nei confronti dell'istruzione superiore con le risorse sempre più esigue stanziolate a suo favore. L'aumento delle iscrizioni è un fattore positivo (esso è pari a quattro volte nei Paesi a basso reddito, a dieci nei Paesi a reddito medio-basso e a nove nei Paesi a reddito medio-alto), ma non

è stato accompagnato da pari stanziamenti. Al contrario, i fondi a favore dell'istruzione superiore sono stati ridotti, a volte anche drasticamente, a causa delle pressioni a favore di un contenimento della spesa pubblica e come conseguenza del debito estero. Le risorse e le strutture esistenti sono state sfruttate fino ai livelli minimi di efficacia, con ripercussioni negative sulla qualità dell'insegnamento e della ricerca. Le università sono state costrette a funzionare con classi sempre più numerose e strutture inadeguate (mancano i libri e le riviste, i laboratori sono male attrezzati, etc.). Il rapporto studenti/docenti è peggiorato e questi ultimi si lamentano, a ragione, del loro *status* e della loro retribuzione.

Questa espansione si è verificata soprattutto nelle facoltà umanistiche, meno costose da strutturare e da gestire rispetto a quelle scientifiche e tecnologiche. Tale tendenza ha origine nelle scuole secondarie in cui, a causa della carenza di docenti delle materie scientifiche e della scarsità delle infrastrutture necessarie, si preferisce preparare la stragrande maggioranza degli studenti ad affrontare l'istruzione superiore in campi diversi da quello scientifico. L'aumento delle iscrizioni e la mancanza di fondi hanno anche portato ad un calo delle risorse disponibili per i corsi di specializzazione e per la ricerca.

Le prospettive per il futuro non danno adito a molto ottimismo. Nei PVS i giovani costituiscono una percentuale della popolazione totale più elevata rispetto ai Paesi industrializzati. Sempre più giovani completano il ciclo secondario e desiderano iscriversi all'università. Tuttavia, il tasso annuo medio di crescita delle immatricolazioni — nonostante l'aumento complessivo degli iscritti — è diminuito. In Africa esso è passato dal 14,2% del ventennio 1960-80 all'8,2% dal 1980 in poi. Le previsioni demografiche, insieme alle tendenze di fondo degli ACP, mostrano che la richiesta sociale di istruzione superiore in queste regioni continuerà a crescere.

Anche coloro che riescono a completare gli studi superiori non hanno garanzie di validi sbocchi occupazionali. La crescita non pianificata degli studenti e la scarsa connessione tra *curricula* o linee di ricerca e la situazione economica, sociale e culturale dei Paesi interessati riducono le possibilità di impiego. In alcune discipline, poi, si verifica un esubero di laureati, mentre proprio in quei settori considerati vitali per lo sviluppo nazionale si segnalano carenze di laureati qualificati. Si verifica pertanto una situazione paradossale, per cui il numero di laureati disoccupati in Africa è estremamente elevato anche in discipline quali medicina, ingegneria, architettura, materie contabili e pedagogia.

Non deve meravigliare quindi che molti tra i laureati più qualificati cerchino impiego all'estero, alimentando una fuga di cervelli dalle proporzioni allarmanti. Allo stesso tempo c'è grande richiesta di specialisti stranieri in molti settori. Nel solo 1988, 80.000 esperti stranieri hanno fornito assistenza tecnica a 40 Paesi sub-sahariani. Per contro è stato quantificato in 30.000 il numero dei laureati africani che hanno lasciato il proprio paese tra il 1984 ed il 1987 e che ora lavorano nelle nazioni più industrializzate.

I PROGRAMMI UNESCO NEL SETTORE DELL'ISTRUZIONE SUPERIORE

La maggior parte dei programmi dell'Unesco ha legami diretti con delle istituzioni universitarie o con dei sistemi di istruzione superiore. È difficile illustrare in dettaglio tutti questi legami nello spazio ristretto di un articolo; quelli che seguono, perciò, sono essenzialmente degli esempi.

L'Unesco si sforza di promuovere la cooperazione regionale ed interregionale nel settore dell'istruzione superiore mediante i propri centri ed uffici regionali e grazie all'istituzione di reti o di consorzi che operano sotto la responsabilità delle istituzioni che ne fanno parte o di organizzazioni non governative di istruzione superiore.

Un'altra serie di attività riguarda la formazione specialistica ed il sostegno allo sviluppo autonomo nel settore scientifico, tecnologico ed ingegneristico.

L'Unesco ha decentralizzato molte delle sue attività relative all'istruzione superiore; questa rassegna esaminerà quelle relative ai Paesi ACP.

L'AFRICA

In Africa le attività regionali dell'Unesco sono svolte attraverso l'Ufficio Regionale per l'Istruzione in Africa. Nel 1987 è stato istituito un Comitato Consultivo Regionale per l'Istruzione Superiore in Africa.

Nel settore scientifico, l'Ufficio Regionale per la Scienza e la Tecnologia in Africa ha creato una rete di cooperazione tramite il ROSTA (Regional Office for Science and Technology for Africa) che ha il compito di promuovere la formazione e la ricerca tra le istituzioni che ne fanno parte. All'interno del ROSTA sono state create circa venti sottoreti che collegano gli studiosi operanti in determinati ambiti. Sono state realizzate attività di formazione per docenti (attraverso borse di studio, corsi e seminari), l'elaborazione di progetti di ricerca congiunti e la pubblicazione dell'*African Journal of Science and Technology*. Il ROSTA è stato riconosciuto a livello internazionale come un va-

lido strumento per una efficace cooperazione regionale volta particolarmente a sviluppare le capacità di ricerca e ad elaborare programmi di specializzazione post-laurea su base sub-regionale. Oltre che dall'Unesco il ROSTA riceve fondi dall'UNDP e da diversi enti e fondazioni internazionali.

Nel corso della venticinquesima riunione della Conferenza Generale dell'Unesco tenutasi a Parigi nell'ottobre-novembre 1989 è stato varato un programma speciale per i Paesi dell'Africa denominato «Priorità: Africa». Tale programma, adottato per il quinquennio 1990-1995 si inserisce nel contesto del Programma d'azione per il sostegno e lo sviluppo dell'economia africana varato dall'Assemblea Generale dell'ONU nel 1986 e mira a sostenere lo sviluppo degli Stati Membri dell'Organizzazione per l'Unità Africana nell'ambito delle sfere di competenza dell'Unesco. Quei Paesi africani che dispongono di risorse maggiori dovranno non solo beneficiare del programma, ma piuttosto contribuirvi nel quadro della cooperazione tecnologica tra PVS. Il programma è aperto al contributo di tutti gli Stati Membri dell'Unesco e delle altre istituzioni del sistema delle Nazioni Unite, tra cui, in particolare, l'UNDP.

«Priorità: Africa» sottolinea quanto i giovani atenei africani abbiano risentito delle limitazioni finanziarie dovute ai problemi economici delle loro regioni, e propone importanti misure a favore dell'istruzione superiore che sono contenute nel Programma Speciale per il miglioramento dell'istruzione superiore in Africa che è attualmente all'esame dell'UNDP. Il Programma Speciale è stato strutturato come una serie di attività che andranno realizzate grazie a meccanismi di cooperazione regionale, cercando di armonizzare gli sforzi nazionali, sub-regionali e regionali, e incoraggiando la creazione di consorzi e l'utilizzazione congiunta di risorse e potenzialità da parte delle istituzioni africane di istruzione superiore.

A livello nazionale il Programma Speciale per l'istruzione superiore cerca di rafforzare le capacità dei singoli Stati di preparare e diffondere programmi di studio e materiali didattici appropriati al fine di ottenere uno sviluppo ed una ottimizzazione delle risorse umane e di assicurare una migliore sinergia tra attività di formazione e di ricerca.

A livello sub-regionale il Programma Speciale cerca di promuovere una migliore integrazione dell'istruzione superiore nel contesto economico; una formazione specialistica e dei programmi di ricerca che assumano come proprio ambito non le frontiere degli Stati Nazionali, ma le principali regioni naturali (il Sahel, la zona delle foreste, etc.); la creazione di reti

di cooperazione basate sui programmi, anziché di reti istituzionali (le reti basate sui programmi renderanno infatti possibile operare su programmi scelti mediante gruppi di lavoro situati in vari Paesi per il conseguimento di obiettivi comuni).

Il Programma Speciale mira a consolidare il potenziale scientifico e tecnologico di molte istituzioni di istruzione superiore che già godono di una buona fama per la loro competenza in alcuni settori-chiave e che così possono agire come centri di eccellenza per stimolare l'uso comune delle risorse formative, la produzione di materiale didattico e lo sviluppo di attività didattiche e di ricerca a carattere interdisciplinare.

Il Programma Speciale potrà pertanto contribuire alla creazione ed alla gestione di cinque reti programmatiche: due nell'Africa Occidentale (Sahel e zona delle foreste), una nell'Africa Centrale, una nell'Africa Orientale ed una nell'Africa Meridionale. Ogni rete verrà coadiuvata da un centro di studi specialistici e di ricerca basato forse sulle cattedre Unesco che verranno descritte in seguito e che dovranno essere create nelle rispettive sub-regioni.

I CARAIBI

Il programma regionale dell'Unesco per questa parte del mondo considera l'America Latina ed i Caraibi come una regione geografica unitaria. Il programma prende tuttavia in considerazione in molti modi le differenze tra i Paesi latino-americani e caraibici.

Le attività nel sottosettore dell'istruzione superiore, approvate sia dalla Conferenza Generale dell'Unesco che dalle Conferenze periodiche dei ministri dell'Educazione di questa regione, sono svolte principalmente attraverso il Centro Regionale per l'Istruzione Superiore in America Latina e nei Caraibi (CRESALC). Il programma del Centro, formulato sulla traccia delle raccomandazioni del Comitato Consultivo, coinvolge insigni accademici e si concentra sullo sviluppo delle istituzioni, sull'assistenza tecnica e sullo scambio di informazioni. Il CRESALC coopera strettamente con le associazioni universitarie della regione, incluse l'Union Universidades America Latina, l'Organizacion Universitaria Interamericana e l'Associazione delle Istituzioni Caraibiche di Ricerca e di Istruzione Superiore. La rete caraibica dell'Unesco per l'innovazione didattica e lo sviluppo, ha un ruolo particolare nel collegare singoli, istituzioni e programmi all'interno dei Paesi della sub-regione, agevolando al tempo stesso il loro accesso alle reti regionali.

LA REGIONE DEL PACIFICO

Il programma Unesco per l'Asia ed il Pacifico è svolto per lo più dall'Ufficio Centrale per l'Asia ed il Pacifico con sede a Bangkok, in Thailandia. Le attività di istruzione superiore sono sostenute principalmente dall'UNDP e si concentrano sui *case studies*, sulle linee ispiratrici e sulla prassi nei campi dell'innovazione e della riformulazione dei *curricula*, sull'istruzione a distanza, sulla formazione ricorrente dei docenti universitari e sulla formazione degli amministratori delle università.

Uno dei programmi più riusciti è stata la rete che collega 70 università, enti di ricerca ed altre istituzioni di istruzione superiore all'interno di 17 Stati Membri asiatici, ivi inclusi quelli della regione del Pacifico. Dal suo inizio, nel 1983, sono stati creati tre consorzi in tre settori specifici: l'innovazione nell'istruzione superiore, l'elaborazione, pianificazione e gestione dell'istruzione superiore e le ricerche nel campo dell'istruzione superiore.

Un Dipartimento dell'Unesco competente per gli Stati del Pacifico e con sede nelle Samoa Occidentali, include l'istruzione superiore tra i suoi campi d'azione e si è focalizzato sulle esigenze specifiche dei piccoli stati. Nel settore della formazione a distanza, l'Unesco ha contribuito alla creazione dell'Associazione Asiatica delle Università Aperte (AAOU), i cui programmi sono seguiti da diverse centinaia di migliaia di studenti della regione. Il Centro Risorse Regionale per la formazione a distanza e la cooperazione bilaterale e multilaterale creatasi tra le istituzioni che fanno parte dell'AAOU hanno facilitato la definizione congiunta di programmi video oltre che di un corso di Master in ambiente umano. Le tecniche della formazione a distanza acquistano un valore particolare nel garantire l'istruzione superiore ai giovani sparsi nelle isole del Pacifico. Il sostegno costante fornito dall'Unesco e dal Segretariato del Commonwealth all'Università del Pacifico Meridionale persegue gli stessi scopi.

In quest'ottica la definizione di programmi congiunti tra le università di Paesi diversi viene ad essere non solo un fine, ma anche un mezzo per garantire la promozione e la diffusione del sapere, che, per sua stessa natura, è universale.

UNITWIN

In linea con tutti questi presupposti, fatti propri dagli Stati Membri, l'Unesco intende varare un piano concertato d'azione internazionale a sostegno della cooperazione interuniversitaria che ponga enfasi

particolare sul sostegno all'istruzione superiore nei PVS. Caratteristica fondamentale di questo piano è lo sviluppo di uno spirito di solidarietà basato sul gemellaggio e su altri tipi di legame tra le istituzioni universitarie. A ragione di ciò per questo programma è stato coniato l'acronimo UNITWIN (gemellaggio universitario).

Gli obiettivi principali di UNITWIN sono:

- il sostegno alle azioni di gemellaggio e di cooperazione tra le istituzioni universitarie dei Paesi industrializzati e dei PVS;

- la creazione di reti sub-regionali, regionali ed interregionali tra le istituzioni di ricerca e di istruzione superiore;

- lo sviluppo, con accordi tra istituzioni dei PVS e centri di sostegno internazionali, di studi specialistici e di ricerca avanzata a favore dei fabbisogni formativi e di ricerca al di là delle barriere nazionali. Tali centri «focali» saranno costituiti mediante reti di università gemellate ed avranno come proprio nucleo delle cattedre universitarie Unesco. Sono già state avviate alcune attività previste dall'UNITWIN, quali un programma di ricerca su vasta scala relativo alla gestione dell'istruzione superiore e per la formazione di chi è chiamato a dirigere un'università.

È stata data priorità alle regioni dell'Africa e dei Caraibi. Sarà poi potenziata la rete Unesco per lo sviluppo del personale impegnato nel campo dell'istruzione superiore in America Latina e nei Caraibi, mentre è in fase di studio un'azione a sostegno dello sviluppo del personale docente e non-docente delle università africane, con l'intento di creare una rete analoga (o un certo numero di reti sub-regionali collegate) in tale regione. Sono già stati firmati diversi accordi per la creazione di numerose cattedre Unesco. Una di esse è la cattedra di Nutrizione, Igiene e Sviluppo dell'Infanzia della Kenyatta University di Nairobi.

Un programma su ampia scala (complementare a quello varato in questo campo dall'Unesco mediante il suo sistema Coupons e grazie al sostegno della Third World Academy of Sciences) mira a sviluppare le biblioteche universitarie e scientifiche dei PVS con l'invio di libri, periodici e di altro materiale e a sviluppare capacità autonome di produzione di libri e sussidi didattici nei PVS.

Sono anche in fase avanzata di progettazione alcuni programmi di istruzione superiore a distanza (abbiamo già citato il successo del programma asiatico), a causa delle grandi possibilità offerte dal rapidissimo sviluppo delle telecomunicazioni e delle tecnologie informatiche.



Università della Calabria: un ingresso dell'edificio polifunzionale

RICONOSCIMENTO DEI TITOLI DI STUDIO UNIVERSITARI

Il reciproco riconoscimento dei titoli di studio e dei diplomi di istruzione superiore favorisce la mobilità, consente un uso più efficiente delle strutture di formazione e di ricerca che oltrepassa le frontiere nazionali e che facilita il ritorno nei paesi di origine degli specialisti che hanno studiato all'estero. Sotto l'egida dell'Unesco sono state adottate dal 1974 in poi sei convenzioni regionali che coprono tutte le regioni del mondo, includendo quindi anche l'America Latina ed i Caraibi, l'Africa, l'Asia e la regione del Pacifico. Sono in atto studi preliminari in vista di una convenzione internazionale in questo ambito.

L'importanza dell'istruzione superiore per i PVS non potrà mai essere sottolineata abbastanza. Anche nella loro difficile situazione economica i PVS devono dare a tale ambito grande risalto e stanziamenti sufficienti, perché la creazione di sistemi validi e la formazione di specialisti qualificati potrà servire a sviluppare le loro potenzialità e a ridurre la loro dipendenza dagli altri Paesi. Molto viene fatto in questo senso dalla comunità internazionale; esiste però la necessità di coordinare meglio gli sforzi compiuti, per ottimizzarne i risultati e per evitare inutili reiterazioni nei programmi. L'Unesco è pronta a cooperare ancor più strettamente con la CEE e con gli Stati che fanno parte della IV Convenzione di Lomé, con la convinzione che questa sia la strada più agevole e valida da seguire.

(Traduzione di Raffaella Cornacchini da *The Courier*, n. 123, sett.-ott. 1990)



Lomé IV. Novità nel settore educativo

LA PROGRAMMAZIONE

Gli articoli 150 e 151 della nuova Convenzione illustrano gli schemi didattici e formativi a carattere prioritario. Nella fase di programmazione (vale a dire nel programma di massima) si dovranno determinare i fabbisogni didattici e formativi; questo principio si applica anche ai progetti ed ai programmi finanziati dalla controparte. Essi dovranno essere in armonia con gli obiettivi settoriali del programma di massima e saranno pertanto collegati con gli aiuti comunitari; tale innovazione, introdotta dalla IV Convenzione di Lomé, dovrebbe agevolare una più rapida concretizzazione dei progetti formativi, che possono essere programmi integrati dal carattere ben definito e riguardare preferibilmente settori-chiave, sebbene non siano esclusi gli interventi in altri ambiti.

Tutti i principali programmi di sviluppo dovranno comprendere delle sezioni formative che inizieranno, se possibile, prima dei programmi stessi e non svariati anni dopo, come si è verificato più volte nel corso della III Convenzione di Lomé.

I LIVELLI DIDATTICI

Un importante cambiamento viene introdotto dall'articolo 151 della IV Convenzione di Lomé, che assegna priorità ai programmi a sostegno delle scuole elementari e dell'alfabetizzazione, in risposta ad una richiesta degli ACP certamente ragionevole se si considera la situazione generale in cui versano le loro scuole elementari. Ciò nonostante, in considerazione dell'attuale esperienza comunitaria in materia di istruzione superiore e di formazione tecnica e professionale, andrà attribuita una certa importanza alla prosecuzione degli aiuti a favore di questi due settori, che saranno non solo basati, come in precedenza, su corsi locali di formazione svolti nelle istituzioni dei singoli ACP, ma anche in istituzioni regionali di formazione, che acquisteranno un risalto sempre maggiore.

Gli aiuti comunitari a favore dell'istruzione superiore e della formazione tecnica e professionale mireranno:

- a garantire l'occupazione dei docenti ed a migliorare in vari modi l'ambiente intellettuale e materiale in cui essi operano, mediante programmi di formazione, supporto gestionale, aiuti alla ricerca (speci-

almente nelle biblioteche) e costruzione di alloggi per i docenti;

- a sviluppare le istituzioni regionali di formazione mediante un fondo (costituito grazie agli stanziamenti regionali e destinato ai corsi svolti nelle istituzioni regionali) e a favorire la cooperazione interuniversitaria;

- a migliorare le strutture edilizie e le attrezzature didattiche.

L'ISTRUZIONE E GLI ASPETTI SOCIALI DELL'INTEGRAZIONE

L'istruzione può essere parte essenziale della dimensione sociale delle politiche di integrazione e la comunità può voler definire — e dove necessario discutere — insieme alla Banca Mondiale ed agli ACP coinvolti, l'adozione di misure e riforme a sostegno dell'integrazione che interessino l'intero sistema didattico. Tutto questo non avveniva durante la III Convenzione di Lomé ed è l'innovazione più importante della nuova Convenzione.

La comunità potrebbe avviare un dialogo settoriale di base sulla politica didattica di un Paese entro certi limiti e prevedendo due tipi di sostegno finanziario:

- a) formulare aspetti particolari dell'azione didattica previsti nel quadro di un programma di integrazione (anche sotto la forma di assistenza tecnica);

- b) incoraggiare dei programmi specifici, eventualmente affiancati da un'assistenza tecnica.

Date le limitate risorse umane e finanziarie disponibili al momento si può solo sperare di avere tali rapporti con un numero limitato di Paesi ACP. La maggior parte dei programmi formativi, infatti, sarà una prosecuzione del lavoro svolto durante la III Convenzione di Lomé. Sarà opportuno stabilire un contatto graduale con questo numero ristretto di Paesi, limitandosi inizialmente al solo finanziamento di alcuni aspetti delle riforme didattiche proposte dall'ACP e dalla Banca Mondiale, se tali aspetti sono in armonia con gli obiettivi comunitari. Relativamente alle politiche didattiche, bisognerà tenere presente che l'effetto delle misure adottate — scelte o subite da un Paese — non è mai appieno quello previsto; può sembrare legittimo, come suggerisce sistematicamente la Banca Mondiale, sostenere l'istruzione elementare e secondaria a discapito dell'istruzione superiore, senza

chiedersi sempre perché la frequenza sia ridotta.

Un ulteriore problema è l'appoggio dato sistematicamente da diversi Paesi del FED (Fond Européen du Développement) alla formazione tecnica e professionale a discapito dei corsi a carattere generale. È valido questo principio quando poi si va a cercare un impiego? Ed è giustificato finanziariamente?

La comunità dovrà prendere in considerazione i singoli aspetti dei vari sistemi didattici, dato che i loro costi (stipendi, supervisione, etc.) variano molto da paese a paese. E bisognerà, ovviamente, adottare quelle misure restrittive che siano socialmente meno gravose.

In casi specifici la comunità potrebbe formulare un Programma Speciale di Importazione, uno strumento particolarmente utile per la fornitura di attrezzature e di materiale didattico essenziale per il funzionamento parziale o totale di un sistema scolastico.

La comunità non dispone di risorse umane tali da

poter avviare un dialogo adeguato su questi punti con le istituzioni degli ACP. Così, il primo rischio che essa corre è quello di sprecare le esigue risorse a sua disposizione nelle sue relazioni con altri sovvenzionatori, alcuni dei quali (la Banca Mondiale, ad esempio) sono *de facto* in una posizione di superiorità. Le relazioni della comunità con questa istituzione stanno infatti superando quelle con gli ACP, pervertendo pericolosamente la IV Convenzione di Lomé e comportando reali rischi politici.

Il secondo pericolo è quello di costringere gli ACP ad intraprendere riforme didattiche senza una adeguata conoscenza delle loro istituzioni e senza un profondo dialogo con esse; è necessario quindi che tali paesi individuino i loro bisogni e li riferiscano alla comunità.

(Traduzione di Raffaella Cornacchini da *The Courier*, n. 123, sett.-ott. 1990)

— VERSO UNA MAGGIORE FLESSIBILITÀ —

Lomé: dalla II alla III Convenzione

La configurazione degli aiuti all'istruzione forniti dalla comunità internazionale, tramite il FES, ai Paesi ACP è andata lentamente modificandosi nel corso degli anni della II e III Convenzione di Lomé.

Tali aiuti — destinati parzialmente anche ai settori dell'istruzione elementare e secondaria — hanno sempre avuto come destinatari privilegiati le istituzioni ed i programmi di istruzione superiore. Inizialmente l'impegno comunitario ha beneficiato il potenziamento delle infrastrutture; ben presto, però, l'accento si è spostato sulle risorse umane impegnate nel settore dell'istruzione, dando origine a numerose iniziative di assistenza tecnica e di formazione dei formatori e dei docenti. Così facendo si è voluta svincolare l'azione educativa degli ACP dalla dipendenza dall'Europa, che spesso ha fornito ai Paesi africani, caraibici e del Pacifico dei pacchetti comprendenti le attrezzature formative necessarie ed il supporto logistico per rendere le strutture locali totalmente autonome.

Le iniziative europee hanno individuato i settori scientifici, tecnologici ed economico-gestionali prioritari per lo sviluppo degli ACP, indirizzando in essi le loro proposte, così da contribuire alla riduzione del divario tra PVS e Paesi industrializzati nel modo più celere ed efficace.

Ultimamente la cooperazione sta abbandonando l'antica tendenza di cercare canali di dialogo e di intervento a livello ministeriale e statale, per adottare la forma più flessibile del gemellaggio interuniversitario. Al tempo stesso gli interventi cercano di superare le barriere nazionali per cercare una risposta ai problemi di regioni più estese. Queste nuove forme di cooperazione sono integrate dall'invio di consulenti esteri per la formulazione di programmi didattici su richiesta dei Governi di alcuni Paesi (si è verificato recentemente in Swaziland, Nigeria, Sudan e Tanzania).

Un'altra forma di aiuto tradizionale è la borsa di studio;

le più ambite sono quelle concesse dalla Gran Bretagna, dalla Francia e dal Belgio, per gli ovvi legami storici e linguistici che legano tali Paesi con gli ACP. Alcuni Stati europei stanno però organizzando delle borse di studio svolte in francese ed inglese per incoraggiare gli studenti dei PVS a recarsi verso nuove destinazioni.

Il fattore più positivo è probabilmente la crescita, sia in Occidente che nei PVS, della consapevolezza di non disperdere le proprie risorse finanziarie e formative, evitando inutili duplicazioni di interventi e cercando di realizzare la massima corrispondenza tra l'intervento necessario in un certo contesto e l'azione effettivamente realizzata. Si avverte dunque la necessità di non abbandonare i progetti non appena essi si siano conclusi, ma di seguirli con una attenta opera di verifica e di *follow-up*. Un punto negativo in questo quadro più che soddisfacente è dato dalla diminuzione delle risorse stanziare dal FES a favore dell'educazione e della formazione, che sono passate dal 16% registrato all'avvio del funzionamento del Fondo all'attuale 5,6%, corrispondente a 265 milioni di ECU.

Tale tendenza negativa è generata dall'atteggiamento restrittivo di alcuni membri del FES e dalla riluttanza degli ACP, spesso gravati da una situazione economica difficile e da pesanti debiti con l'estero, ad impegnarsi nel settore della didattica e della ricerca. Gli aiuti economici, inoltre, non sono distribuiti omogeneamente tra gli ACP, ma privilegiano la zona Caraibica e Sudafricana, penalizzando fortemente l'Africa Centrale ed il Corno d'Africa.

I risultati conseguiti finora grazie all'impegno internazionale sono senz'altro lusinghieri; rimangono tuttavia zone d'ombra, che vanno chiaramente definite in modo da rendere le azioni a favore degli ACP ancor più capillari ed efficaci.

R. C.

ABSTRACT

Third world universities and international organisations

The world Conference on education for all held last year under the auspices of four U.N. agencies recommended warmly to concentrate the efforts so as to ensure the widest diffusion of primary education by the year 2000. This goal will enable the Developing Countries to achieve an affordable development — that is to say an improvement in terms of health care, hygienic conditions and environmental protection.

The article illustrates the theoretical approach of the intervention in the educa-

tion sector, which has been elaborated and inspired by the World Bank economists since the beginning of the 80's and which was then adopted by other national and international agencies supporting the efforts of the Developing Countries.

On the one hand the World Bank intends to offset the investments in the academic sector with those destined to primary education; on the other hand the support to the single universities — especially in Africa — should go hand in hand with the adoption of far-reaching reforms of the

Higher Education systems of the Developing Countries.

It is only natural to expect that one of the returns to the investments in the academic sector will be that greater skills will benefit native societies and trigger mechanism of cultural, social and economic development.

The survey continues with an article in which Unesco initiatives in favour of African, Caribbean and Pacific Countries (ACP) are examined. Last but not least a report on Lomé Convention.

RÉSUMÉ

Les universités du Tiers Monde et organismes internationaux

La recommandation principale exprimée l'année passée par la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous — promue par quatre agences des Nations Unies — c'était de concentrer les efforts pour obtenir dans le 2000 une diffusion minutieuse de l'éducation fondamentale.

Un'éducation qui mette les Pays du Tiers Monde dans la condition d'aspirer à la réalisation d'un progrès soutenable et qui, pourtant, comprend des éléments de santé, hygiène, défense du milieu.

Dans l'article on illustre la philosophie des interventions dans le secteur édu-

catif qui, élaborée et inspirée par des économistes de la Banque Mondiale à partir des débuts des Années Quatre-Vingts, a été adoptée par d'autres agences nationales et internationales d'aide aux PVD. D'un côté, en effet, la Banque Mondiale considère nécessaire maintenir en équilibre les investissements dans le secteur universitaire avec ceux dédiés au secteur de base; de l'autre côté les interventions en faveur des universités — en particulier de celles africaines — devrions se joindre à des réformes profondes des systèmes d'éducation supérieure dans ce pays.

Parmi les «résultats» des investissements en faveur des universités, on s'attend un'augmentation de compétences et qu'elles soient posées au service immédiat de la société pour amorcer des mécanismes d'auto-développement culturel, social et économique.

La rubrique poursuit avec un article dans lequel on examine les initiatives de l'Unesco en faveur des Pays africains, de la région caraïbe et du Pacifique (ACP).

Le dernier article nous offre un rapport sur la Convention de Lomé.



La distanza dall'Europa

di Paolo Zappitelli

Si è svolto nei mesi scorsi ad Ancona il VII Congresso nazionale dell'USPUR (Unione sindacale professori di ruolo), che aveva come tema «La nuova Europa e l'università italiana». Al Congresso hanno partecipato, tra gli altri, il ministro dell'Università e della Ricerca scientifica, Antonio Ruberti, il presidente del CNEL, Giuseppe De Rita, il direttore dei sistemi informativi università e ricerca della IBM-SEMEA, Vinicio Savorelli, e poi Ennio Presutti della Confindustria e i professori Michele Scudiero, Alberto Curzio e Gilberto Antonelli.

Quanto è lontana l'Europa? E soprattutto quanto le nuove leggi a favore dell'università — riforma degli ordinamenti didattici, autonomia degli atenei, diritto allo studio, dottorato di ricerca — hanno ridotto questa distanza?

Le risposte ai due interrogativi sono state contrastanti: l'Europa sembra un po' più vicina, ma per metterla a fuoco abbiamo comunque sempre bisogno di un buon cannocchiale.

Così la pensa Ruberti, secondo il quale siamo lontani e vicini allo stesso tempo: vicini perché il nuovo quadro legislativo permette di guardare con speranza al futuro, ma lontani perché molti sono ancora i problemi da risolvere. Il ministro li ha elencati: esiguità delle risorse disponibili, piaga dei mega-atenei, dualismo tra Nord e Sud. Hanno affermato nel loro intervento i due professori Curzio e Antonelli che «il sistema universitario italiano, mentre si accinge ad affrontare il nuovo regime, non ha ancora risolto i problemi di efficienza interna del regime precedente».

«La distanza dalla situazione europea rimane ancora elevata» ha ammesso Savorelli. «Il sistema formativo italiano ha mostrato di non essere in grado di garantire un soddisfacente livello di produttività. Sono ormai note le carenze quantitative delle nostre università e la rigidità dei percorsi formativi a cui solo recentemente si comincia a dare risposta con l'istituzione del diploma intermedio». Quale potrebbe esse-

re la cura? Savorelli propone «una più stretta relazione tra mondo delle imprese e sistema formativo italiano, pur nel rispetto dell'autonomia di ognuno».

Un severo monito è arrivato anche da Giuseppe De Rita, secondo il quale «c'è una pericolosa tendenza ad abbassare i livelli dello studio universitario fin quasi alla sua 'liceizzazione'». L'analisi di De Rita è precisa: «L'Italia universitaria è oggi piena di iniziative formative di alta specializzazione, sia a livello intermedio che a livello post-universitario, sia nelle strutture pubbliche che in quelle private; si moltiplicano centri, corsi e programmi orientati all'eccellenza e all'alta qualità formativa. Addirittura l'eccellenza, specialmente per le iniziative private, diventa marchio da sfruttare sul particolare tipo di mercato che si sta creando nel settore dell'alta formazione».

Sembrerebbe un quadro positivo, ma c'è il rovescio della medaglia: «Non si può non constatare che, accanto a questo orientamento all'eccellenza, l'università italiana vive in compresente orientamento all'autoreferenza. Molte facoltà e sedi — e sono la maggioranza — non accettano di competere sul mercato, di misurarsi con paradigmi di eccellenza, di corrispondere alla domanda alta del mondo economico; e preferiscono consolidarsi su se stesse, crescere per autoalimentazione: più facoltà, più insegnamenti, più cattedre».

Attenzione dunque sembra dire il presidente del CNEL: continuando in questo modo l'allineamento con l'Europa può diventare solo uno splendido miraggio. «Entrare in Europa con la divaricazione delle parti tra eccellenza e liceizzazione non è possibile: la spinta all'eccellenza crea pochi quadri oligarchici mentre noi abbiamo bisogno di grandi numeri; la spinta alla liceizzazione porta alla crescita di quella cultura medio-bassa ed impiegatizia che non serve proprio nell'Europa dei prossimi decenni. Serve invece — ha concluso De Rita — uno sforzo culturale e politico capace di lavorare insieme sui grandi numeri e sull'alta qualità».

Rivalutando le tradizioni culturali

di Maria Luisa Marino

I profondi mutamenti che hanno interessato i Paesi dell'Est indicano come il fatidico appuntamento del 1° gennaio 1993 non debba arrestarsi alla costruzione di una «fortezza europea» dei dodici *partner* comunitari, ma sappia al contempo rivalutare la ricchissima e variegata tradizione culturale del Vecchio Continente, o meglio quel «comune sentire europeo», che impone paziente e proficua conoscenza reciproca.

Alla «Grande Europa delle culture» è stato dedicato il secondo appuntamento annuale del Forum Est-Ovest, ospitato dall'Ateneo di Roma «La Sapienza», che ha celebrato il 688° anniversario della sua fondazione alla presenza di S.S. Giovanni Paolo II, «protagonista — per citare l'indirizzo di omaggio rivolto dal Rettore Giorgio Tecce — di questo processo di unificazione e autorevole testimone di valori che sono stati e sono alla base dei cambiamenti in atto».

Questa manifestazione ha ribadito l'importanza del ruolo che l'istituzione universitaria può giocare nell'assolvimento di una funzione critica, culturale, generatrice di inquietudini intellettuali che non accettano condizionamenti, nella consapevolezza — ha proseguito Tecce — che la «cultura nella nuova Europa unificata non può fermarsi egoisticamente ai propri confini geografici e politici ma deve estendere il proprio impegno verso Paesi da poco affrancati che non riescono a far fronte alle enormi difficoltà economiche e alle stesse calamità naturali».

«L'Europa sta diventando sempre più crocevia di popoli, di culture, di fedi religiose», ha sottolineato il Sommo Pontefice evidenziando come «cadute le barriere politiche tra l'Est e l'Ovest, aperte le comunicazioni tra il Nord e il Sud, si ponga con tutta urgenza anche per le università il problema della comunicazione e della mobilità, un'esperienza che trova sotto certi aspetti i suoi precedenti storici nella *peregrinatio academica* dell'Umanesimo e del Rinascimento».

Ritornando poi idealmente alle «radici dell'università nata per conoscere e scoprire progressivamente la verità» — Giovanni Paolo II ha ricordato che «la causa dell'uomo sarà servita se la scienza si allea alla coscienza» formulando l'augurio che l'Europa, il Continente che più di ogni altro ha vissuto così lungamente a contatto con la Chiesa, «continui ad essere quel fa-

ro di civiltà e di progresso che per tanti secoli è stata nel mondo».

La comune eredità culturale ha costituito il *leit motif* al quale si sono richiamati in larga misura gli intervenuti italiani e stranieri. Giuseppe Talamo della «Sapienza» ha evidenziato la necessità di volgere lo sguardo al passato «non per cercare in esso la soluzione dei nostri problemi ma per conoscere meglio noi stessi».

Attenta ed articolata è stata la disamina delle autonomie locali ai giorni nostri nei vari Paesi del Vecchio Continente, effettuata con lo sguardo rivolto all'attualità socio-politico-culturale da Vincent Wright del Nuffield College di Oxford.

Lo «Stato-Nazione è stato nel passato, e in alcuni casi lo è ancora, essenziale alle minoranze etniche perché — gli ha fatto eco Antonio Golini della «Sapienza» — assicurava loro forza politica, militare ed economica. Allo stato attuale, venuto meno 'l'elemento di interesse aggregativo', il livello locale sembra assicurare una maggiore omogeneità di lingua, di cultura e di tradizione».

Georges Haddad, Rettore dell'Università di Parigi Panthéon Sorbonne — dopo aver illustrato come nel corso dei secoli la *peregrinatio* dei docenti non abbia conosciuto soste ed abbia anzi tratto rinnovato vigore dallo sviluppo dei moderni mezzi di comunicazione — si è soffermato sull'utilità dei numerosi programmi CEE, destinati a favorire la mobilità degli studenti, sforzandosi di ricreare l'unità dell'Europa culturale come nel lontano Medio Evo, allorché l'unicità della lingua di insegnamento, la similitudine dei percorsi formativi e l'ampio riconoscimento dei titoli alimentavano una intensa circolazione accademica.

Ma il cammino che più conta — ha sottolineato il Sommo Pontefice, rivolto alle migliaia di giovani che affollavano il piazzale della «Minerva» — deve indirizzarsi verso «la verità e l'autenticità, giacché ogni uomo è costantemente tentato dal potere e dall'ave-re, dall'egoismo e dalla corruzione».

I giovani, che costituiscono il futuro del mondo, se sapranno realizzare la vocazione umana «attraverso una paziente e seria maturazione professionale e spirituale che pone a base di ogni progetto i valori umani e cristiani vissuti con fedeltà» potranno prepararsi a rendere un servizio reale alla società.



QUESTIONI di COSTITUZIONALITA'

di Elena Penta

In sede di applicazione delle disposizioni del DPR 11/7/1980, n. 382 concernenti i giudizi di idoneità a professore associato ed a ricercatore riservati alle categorie rispettivamente elencate agli artt. 50 e 58 della stessa legge si è determinato un nutrito contenzioso che ha dato luogo a tre distinte pronunce di incostituzionalità da parte della Corte Costituzionale.

Il primo giudizio ha riguardato la categoria dei medici interni delle cliniche universitarie assunti direttamente dalle facoltà, i quali rivendicavano il diritto alla partecipazione ai giudizi di idoneità a ricercatore; il secondo, gli aiuti e gli assistenti delle cliniche universitarie ed il terzo i titolari di contratti presso le facoltà di Medicina e Chirurgia che avessero svolto attività triennale di ricerca e di didattica — gli uni e gli altri aventi comunque anche la qualifica di ricercatori universitari confermati — i quali rivendicavano il diritto alla partecipazione ai giu-

dizi di idoneità a professore associato.

In tutti e tre i casi si è trattato di sentenze di carattere additivo: infatti, per poter inserire anche le predette categorie fra gli aventi titolo a partecipare ai rispettivi giudizi di idoneità, alle citate pronunce della Corte Costituzionale avrebbero dovuto far seguito corrispondenti, espresse norme di diritto positivo volte ad integrare l'elencazione di cui ai citati artt. 50 e 58 del DPR n. 382/80.

Sulla questione si è pronunciata anche la Sez. II del Consiglio di Stato che, con parere n. 1112 in data 22/5/1985, in merito ad un quesito posto da questo Ministero, ha precisato che «senza dubbio l'estensione del beneficio anche a coloro che, pur essendo in possesso dei prescritti requisiti, non abbiano presentato domanda o non abbiano impugnato gli atti di non ammissione sarebbe conforme alle esigenze della giustizia sostanziale; ma a tal fine è

indispensabile sollecitare un intervento legislativo correttivo che provveda anche ai sensi dell'art. 81 della Costituzione alla copertura della maggiore spesa». Il che non è comunque avvenuto e pertanto — come lo stesso Organo consultivo ha ulteriormente precisato — «debbono considerarsi esclusi dall'applicazione della sentenza coloro che, in possesso dei requisiti, abbiano fatto decorrere inutilmente il termine per l'impugnazione dei provvedimenti di esclusione dai giudizi di idoneità e coloro i quali non abbiano presentato la domanda di partecipazione».

Anche le due successive analoghe sentenze rese dalla Corte Costituzionale in materia di ammissibilità ai giudizi di idoneità a professore associato — come sopra detto l'una n. 89 del 9/4/1986 a favore degli aiuti ed assistenti dei policlinici e delle cliniche universitarie e l'altra n. 397 del 13/7/1989 a favore dei titolari di contratti presso le facoltà

di Medicina e Chirurgia — hanno trovato applicazione, in ossequio al citato parere del Consiglio di Stato, soltanto nei limiti dei ricorsi giurisdizionali pendenti.

Alla talora non agevole interpretazione del testo legislativo che qui interessa tornerà peraltro utile fornire alcune precisazioni in merito alle finalità che le disposizioni del DPR n. 382 erano intese a perseguire nei confronti delle varie categorie universitarie operanti nelle istituzioni accademiche al momento dell'emanazione della nuova normativa concernente il riordinamento della docenza universitaria di cui al DPR n. 382/80.

Gli attuali ricercatori confermati sono stati a suo tempo ammessi ai giudizi di idoneità a ricercatore in quanto appartenenti alle categorie espressamente elencate all'art. 58 dello stesso DPR n. 382/80. È pertanto nelle posizioni ivi indicate (contrattisti, borsisti, assegnisti, etc.) che essi hanno avuto titolo a partecipare ai giudizi di idoneità loro riservati ai sensi della normativa dello stesso art. 58.

Lo stesso decreto — come è noto — ha inoltre preso in considerazione all'art. 50 altre e diverse categorie universitarie, quali i professori incaricati stabilizzati e gli assistenti universitari del ruolo ad esaurimento ritenuti idonei — per la funzione docente già svolta — all'inquadramento nella fascia dei professori associati previo giudizio di idoneità.

Da quanto sopra consegue, pertanto, come i ricercatori confermati i quali hanno superato il relativo giudizio di idoneità non possano invocare ora il diritto alla partecipazione anche ad un altro concorso riservato, quale la terza tornata dei giudizi di idoneità a professore associato che si svolge attualmente ma che, ai sensi del V comma dell'art. 52 del DPR n. 382/80, rimane riservata a coloro che abbiano maturato il diritto a partecipare al giudizio di idoneità appunto a professore associato successivamente alla prima tornata.

Sulla materia ha più recentemente avuto occasione di pronunciarsi anche il Tribunale Ammini-

strativo del Lazio che con decisione n. 1516/90 del 10/7/1990 ha negato in radice ogni fondamento alla richiesta dei ricercatori di una loro equiparazione alle categorie previste dal legislatore aventi titolo alla partecipazione ai giudizi di idoneità.

La recente legge n. 341 del 19/11/1990 concernente la riforma degli ordinamenti didattici universitari, come si può rilevare dalla lettura del relativo art. 12, ha in effetti riconosciuto nuove e più incisive funzioni di carattere docente ai ricercatori universitari ai quali viene fra l'altro consentito di assumere insegnamenti per supplenza di professori titolari.

Resta peraltro evidente la piena validità della «via maestra», quella del sistema di selezione concorsuale, attualmente vigente a livello legislativo. Infatti solo attraverso concorsi accademici che prevedono tra l'altro una prova didattica è dato accertare quella idoneità scientifica e didattica cui la legge espressamente condiziona l'accesso al ruolo dei professori associati.



Università della Calabria: veduta dell'edificio polifunzionale



A PROPOSITO di PRESTITI D'ONORE

di Giovanni D'Addona

Il mio intervento vuole essere un momento di riflessione personale ad alta voce sulla concessione dei prestiti d'onore nei principali paesi e sullo studio trasmesso al comitato ristretto della Commissione Istruzione del Senato nel dicembre del 1990.

I crescenti vincoli di bilancio stanno spingendo l'evoluzione del sistema di tutela del diritto allo studio, specialmente nei Paesi più vicini al nostro, verso atteggiamenti più cauti e selettivi. Si affaccia una filosofia nuova nella consapevolezza che non esistono forme perfette di tutela. L'esigenza di evitare sprechi ed immotivati privilegi suggerisce la revisione del sistema un po' grossolano dei sussidi alle categorie meno abbienti e lo studio e la sperimentazione di forme più articolate e mirate di prestiti di studio.

In questo passaggio dal vecchio al nuovo sistema grande attenzione andrà certamente posta sul giusto equilibrio tra gli interventi di natura pubblica e quelli di natura privata.

Sotto il profilo delle implicazioni distributive, il passaggio dal sussidio al prestito comporta notevoli differenziazioni: mentre il sussidio ha natura di compensazione per gli iniziali svantaggi dello studente che viene a trovarsi in condizioni socio-economiche tali da impedirgli gli studi, il prestito si correla maggiormente al-

la situazione economica e sociale futura eccitando così la responsabilità dello studente verso un inserimento fattivo e sollecito nel mondo del lavoro che tenga anche conto delle condizioni di reale assorbimento. In tal senso, il prestito si rende strumento particolarmente efficace anche per l'orientamento e l'incentivazione.

L'ESPERIENZA DI ALTRI PAESI

L'esperienza dei paesi stranieri ci offre un discreto ventaglio di soluzioni che conviene esaminare prima di parlare della possibile soluzione italiana.

Il sistema francese, caratterizzato dall'alto costo nell'ambito delle scuole superiori, tende a prefigurare una soluzione in base al censo. Il tale sistema l'instaurarsi di meccanismi finanziari è attivato prevalentemente per l'intervento bancario, considerata l'efficacia della formazione in termini di spendibilità sul mercato del lavoro. Una recente proposta di legge al Parlamento francese prevede pertanto la concessione di una garanzia pubblica al prestito bancario nella misura del 40-50%. Tuttavia le singole università potranno elevare la garanzia fino all'80% del prestito. Tale sistema è prevalentemente rivolto a sanare una discrasia del sistema sociale per il quale ampie fasce di popolazione a basso reddito e scarsamente pre-

senti nel mondo universitario, finiscono per finanziare, quali soggetti fiscali, un servizio del quale usufruiscono prevalentemente soggetti provenienti dai ceti più abbienti. Questo senza tenere conto del calo di produttività del sistema formativo, analogo a quello italiano, che evidenzia un abbandono degli studi di rilevante entità, tal da far pervenire soltanto una parte degli studenti al conseguimento del titolo di studio spendibile sul mercato del lavoro. Va detto, riguardo alla situazione italiana, che anche l'introduzione della laurea breve non può consentire, almeno per ora, di cogliere gli effetti di correzione al vasto fenomeno di abbandono.

Altro discorso è quello della competitività dei titoli di studio universitari con quelli di altre istituzioni di istruzione superiore, difficilmente comparabili nel nostro ordinamento per le ragioni connesse al valore legale della laurea, ma che comincia ad avere una notevole rilevanza nelle prospettive di lavoro dopo la conclusione degli studi. Comunque i meccanismi di finanziamento di tali studi superiori seguono interamente modalità e strumenti di mercato e pertanto mal si confrontano con quei sistemi nei quali al meccanismo di finanziamento si sposano misure di tipo assistenziale.

Nella Germania il prestito d'onore non coinvolge le banche e viene erogato diret-

tamente dagli organismi statali attraverso un calcolo dettagliato sia dei costi di ciascun tipo di corso, sia del reddito familiare residuo spendibile per la formazione universitaria (dal reddito familiare vanno detratte le spese di sostentamento per i genitori, le spese per lo studente, le spese per gli altri figli a carico, etc.).

Il 50% del prestito viene restituito senza interessi dal quinto anno dalla conclusione degli studi e completato nell'arco di 20 anni; l'altro 50% rappresenta una elargizione gratuita dello Stato. È pertanto un sistema *fifty-fifty*: metà prestito, metà sussidio. Questo sistema è stato varato, per le necessità di contenimento della spesa pubblica, a partire dall'anno accademico 1983/84 passando dal sussidio a fondo perduto (pre-salario) al prestito d'onore.

Le modalità di restituzione sono variabili e sono particolarmente attente alle reali possibilità economiche e sociali dello studente mutuatario al quale viene richiesto un rimborso ad importo variabile, in connessione con le esigenze familiari e con lo svolgimento dell'attività lavorativa, nell'arco di 20 anni a partire dal quinto anno successivo alla conclusione degli studi; valutazioni di tipo meritocratico vengono introdotte mediante la previsione di esoneri e riduzioni legati agli esiti conseguiti nel corso degli studi ed ai tempi in cui vengono realizzati, mentre non vengono escluse modalità tecniche di riduzione del debito, fino al 50% dell'importo totale, legate al precoce versamento della parte residua.

Interessante appare anche il sistema olandese per la sua efficacia. Esso si articola in tre forme di interventi: una borsa gratuita per tutti i meno abbienti; una sovvenzione per gli studenti fuori sede; un prestito gratuito per i meno abbienti, a interessi vantaggiosi per tutti gli altri.

Rispetto al sistema tedesco l'intervento assistenziale risulta più incisivo.

Negli Stati Uniti il prestito è gestito direttamente dalle banche. Il Governo federale esercita il proprio intervento sia pagando gli interessi al posto dello studente durante il periodo di studio, sia pagando la differenza tra i tassi di mercato e quelli agevolati che lo studente è tenuto a pagare, sia assicurando la garanzia al prestito. I requisiti sono il reddito dello studente ed il profitto scolastico; in pratica tutti gli studenti dichiarati non più a carico dei genitori possono ottenerlo. Il rimborso avviene in genere entro 10 anni a partire dal sesto mese successivo alla conclusione degli studi, ma è possibile protrarlo fino a 25 anni attraverso l'intervento del sistema bancario e finanziario privato.

Nuove proposte sono state avviate quest'anno anche nel Regno Unito per il graduale passaggio dal sistema pre-salario e borse di studio, al prestito d'onore.

LA SITUAZIONE ITALIANA

In Italia, fin dal 1977 (DPR 616) l'assistenza allo studente è di competenza regionale. Gli enti locali hanno pertanto provveduto, con proprie leggi, a disciplinare diversi tipi di interventi per attuare il diritto allo studio prima sostanzialmente esercitato dalle opere universitarie. In tali interventi, otto regioni prevedono attualmente anche i prestiti d'onore che tuttavia — sia per difficoltà burocratiche, sia soprattutto per la limitatezza dei fondi e quindi per l'esiguità e inadeguatezza finanziaria dei singoli interventi — non hanno avuto la diffusione sperata.

Gli interventi assistenziali generalmente attuati vanno dall'assegno di studio e borse di studio, all'alloggio e alla mensa. Esiste poi una miriade di interventi mirati per singole iniziative o per settori: contributi per viaggi di studio individuali e collettivi, scambi culturali, escursioni didattiche, visite guidate, corsi di formazione, concerti, attività culturali e sportive, prestito gratuito di libri, diffusione di testi didattici al puro costo; vengono poi effettuati vari tipi di convenzioni agevolate per lo studente con le strutture culturali cittadine.

Caratteristica degli interventi finanziari in Italia, comunque, è l'esiguità dell'ammontare *pro-capite* per essi destinato. Certamente la circostanza che si tratti di aiuti a fondo perduto fa lievitare la spesa pubblica ed induce ad operare restrizioni tali che si risolvono poi in una sostanziale inadeguatezza degli interventi stessi. Inoltre va mossa una seria critica agli attuali criteri di erogazione che si basano quasi esclusivamente, tranne alcune eccezioni, sull'accertamento delle condizioni economiche a scapito delle valutazioni sul profitto scolastico. Tale parametro può essere scelto a condizione che il sistema fiscale sia accettabile. Invece il sistema è tale da far affluire i finanziamenti a chi meno li merita e spesso ai soggetti più esposti alla probabilità di abbandono prematuro degli studi.

UN PROBLEMA DI POLITICA SOCIALE

Il problema diviene così di politica sociale. Pare logico — in questo ambito e soprattutto nell'attesa di un sistema fiscale più accettabile — che l'accesso ai livelli maggiori di studio, oltre la fascia dell'ob-

bligo e segnatamente all'istruzione universitaria, avvenga con un netto superamento delle regole attuali di fruizione che veda, attraverso la motivata richiesta di prestito, il candidato fatto oggetto di più penetranti e meno formali accertamenti.

Per questo, appare senz'altro lodevole e quanto mai opportuno lo studio trasmesso al Comitato ristretto sui ddl 1576 - 2113 che, si auspica, divenga sollecitamente disegno di legge.

Considerazioni di vario genere concorrono a valutare maturo il tempo di operare questo salto di qualità lungamente ripensato e progettato e si comprende l'urgenza di adottare provvedimenti idonei a favorire l'esercizio del diritto allo studio:

- l'allineamento alle esperienze europee in vista del 1993;

- i risultati di una sia pur breve ma significativa esperienza condotta nei paesi più vicini al nostro ed anche in alcune nostre regioni;

- la pressione per il contenimento della spesa pubblica;

- la crescente richiesta di qualificazione professionale dei giovani alla vigilia dell'apertura delle frontiere.

Il sistema proposto è certamente suscettibile di miglioramento. Per esempio, andrebbe integrato e correlato con l'introduzione di un sistema variabile di tasse di iscrizione che siano commisurate in base alla regolarità degli studi e con una graduazione del prestito che — in relazione alla costosità del processo formativo — tenda ad attenuare la disparità dei costi stessi tra le varie lauree, senza tuttavia trascurare le esigenze di contenimento con una sana politica di orientamento professionale che tenga conto della situazione sia congiunturale che strutturale del mercato del lavoro.

Infine vanno sicuramente invocate e sollecitate più pregnanti forme di intervento pubblico che, senza togliere al sistema bancario l'operatività degli interventi finanziari, assicurino la tutela generale del sistema sotto il profilo della corretta attuazione delle scelte politiche. Per questo verso la creazione del fondo interregionale di garanzia si pone quale utile strumento di intervento pubblico, a metà strada tra le esigenze di pianificazione nazionale e quelle locali più vicine agli utilizzatori finali del servizio ed alle esigenze della comunità produttiva; tuttavia la sua effettiva valenza di contenimento tra esigenze pubbliche e nazionali, esigenze del sistema bancario ed esigenze locali, è tutta da costruire in sede di istituzione e di regolamentazione del fondo stesso, come previsto al terzo comma del testo presentato.

Senza dubbio il testo proposto è mi-

giorativo rispetto al ddl del Governo del 1989 (atto 1576 Senato) che per i prestiti d'onore prevedeva la formazione di una graduatoria di aspiranti sulla base prevalente dello stato di bisogno, l'assenza degli interessi ed il rimborso dopo il conseguimento del titolo in un arco di tempo non inferiore a cinque anni. Questo sistema, peraltro già attivato presso alcune regioni, non ha offerto finora risultati incoraggianti.

LA NUOVA FILOSOFIA DI SOSTEGNO ALLO STUDIO

Facendo tesoro degli inconvenienti registrati dall'esperienza, l'attuale testo tende pertanto da un lato a migliorare il servizio semplificando gli iter procedurali di ottenimento del prestito, affidati in prima istanza direttamente al sistema bancario, da un altro a garantire il sistema bancario mediante la costituzione dello speciale «fondo», e da un altro ancora prevedendo forme flessibili di rimborso che tengano conto delle reali situazioni lavorative dell'ex-studente incidendo per non più del 20% del reddito netto del beneficiario. La conversione delle attuali forme di assistenzialismo nella nuova filosofia di sostegno allo studio che sia comprensivo di tutte le necessità dello studente può senz'altro offrire un fondo di rotazione di sicura efficacia tale da consentire di finanziare prestiti che siano adeguati alle esigenze e quindi utilmente fruibili.

L'art. 1 del testo in esame definisce il fondo quale «gestione autonoma». Sarebbe pertanto opportuno che, in sede di regolamentazione prevista dal successivo terzo comma, fossero definiti anche gli organi di gestione, oltre all'impianto contabile che dovrà avvalersi delle procedure proprie della contabilità separata prevista per tutte le gestioni extra bilancio ex art. 9 legge 1041/71.

La costituzione e le successive integrazioni del fondo formerebbero quindi oggetto di trasferimenti dal bilancio del Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica. Il fondo determina ogni anno, in base alle risorse disponibili, l'ammontare complessivo destinato alla concessione di nuovi prestiti, ripartendoli tra gli ISU/IDISU sulla base di definiti criteri. Il fondo paga gli interessi in luogo dello studente per il periodo degli studi, assume a proprio carico la differenza tra il tasso di interesse corrisposto dall'ex studente e quello richiesto dall'ente creditizio, assicura la garanzia per l'80% del credito dell'ente finanziatore.

L'art. 2 definisce prestiti d'onore quelli accordati dalle aziende ed istituti di cre-



Università della Calabria: studenti nell'area della mensa universitaria

dito in base all'apposita legge agli studenti capaci e meritevoli. Vengono previste poi le modalità di rimborso la cui rata mensile, comprensiva di capitale e di interesse agevolato al 5%, non potrà superare il 20% del reddito dell'ex studente che abbia iniziato un'attività lavorativa. Va notato che — in sede di definizione del prestito d'onore — non vengono in rilievo le condizioni socio-economiche dello studente lasciando pertanto aperta la strada a successive evoluzioni concettuali, e nulla viene detto sul termine iniziale del rimborso del prestito, lasciando supporre che esso sia variabile, soggetto cioè alla reale assunzione di un impiego retribuito.

L'art. 3 definisce i compiti degli ISU/IDISU rilevanti sul piano della programmazione ed incentivazione degli indirizzi di studio, affidando loro il compito di determinare l'ammontare massimo dei singoli prestiti per ciascun tipo di corso. Gli ISU/IDISU determineranno anche i criteri per l'ammissione al prestito sulla base dei due parametri: necessità e merito, formulando graduatorie. È ipotizzabile una larga differenziazione di comportamenti tra le regioni sulla base del maggiore o minor peso attribuito ai due parametri di riferimento.

È stabilito che il prestito sia adeguato alle esigenze ed è lasciato alla valutazione degli ISU/IDISU il calcolo dell'ammontare necessario, tenendo conto anche dell'utilizzo di tutte le altre strutture di supporto per le quali non si prevede la soppressione, quali alloggi, mense ed altri servizi collettivi.

L'art. 4 definisce le incombenze degli

istituti di credito in ordine all'accensione di prestiti, alla loro gestione, ed al loro rimborso. Tutti gli adempimenti connessi all'erogazione ed alla riscossione, anche coattiva, dei prestiti sono rimessi alla competenza degli istituti di credito che, a loro giudizio, possono chiedere ulteriori garanzie o al beneficiario o all'ISU/IDISU fino a coprire il 100% del prestito stesso.

SULLA BUONA STRADA

Conclusivamente possiamo ritenere che con il testo proposto si è finalmente sulla buona strada verso il decollo di un'iniziativa ovunque ritenuta la più valida, ma che tante difficoltà ha incontrato finora alla sua pratica realizzazione.

Se un augurio vogliamo formulare è che esso esca dalle secche di alcuni equivoci e contraddizioni che, alla prova dei fatti, possono rivelarsi fortemente condizionanti dell'efficacia dell'iniziativa: alludo alla necessità che venga effettuata una meritoria opera di pulizia di tutti quei sussidi a fondo perduto attualmente esistenti e che certamente costituiscono una forte emorragia per le finanze statali, peraltro difficilmente controllabili nella loro destinazione finale e totalmente sfuggenti alla necessità politica di imprimere efficaci indirizzi ed incentivazioni.

Purtroppo su questo versante niente viene proposto, ma è realistico pensare che potremmo sperimentare un altro frustrante fallimento ove non si ponesse mano alla, sia pur graduale, estinzione di tutti gli attuali ed obsoleti meccanismi di assistenza allo studio.



LEGGI e DECRETI

G.U. del 19 giugno 1990

DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 24 GENNAIO 1990

Modificazioni all'ordinamento didattico universitario relativamente ai corsi di laurea in Scienze economiche e bancarie ed in Scienze bancarie e assicurative

IL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA

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

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

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

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

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

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

Vista la proposta degli organi accademici dell'Università degli Studi di Lecce, intesa ad ottenere l'inserimento a statuto presso la facoltà di Scienze economico-bancarie, assicurative e previdenziali, dell'ordinamento didattico del corso di lau-

rea in Scienze assicurative, già istituito con decreto del Presidente della Repubblica 4 agosto 1986, n. 643; (previsto dal piano quadriennale per lo sviluppo dell'università 1984-86);

Vista la proposta degli organi accademici dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, intesa ad ottenere l'istituzione della facoltà di Scienze bancarie, finanziarie e assicurative con il corso di laurea in Scienze bancarie, finanziarie e assicurative (prevista dal piano quadriennale per lo sviluppo dell'università 1986-90);

Considerata l'opportunità di procedere alla revisione ed unificazione dell'ordinamento didattico dei corsi di laurea in Scienze economiche e bancarie ed in Scienze bancarie e assicurative, di cui rispettivamente alle tabelle VIII-bis e VIII-ter, dell'ordinamento didattico universitario;

Uditi i pareri del Consiglio Universitario Nazionale;

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

EMANA

il presente decreto:

Art. 1

L'ordinamento didattico dei corsi di laurea in Scienze economiche e bancarie ed in Scienze bancarie e assicurative, di cui rispettivamente alle tabelle VIII-bis e VIII-ter, dell'ordinamento didattico universitario, annesse al regio decreto 30 settembre 1938, n. 1652, è soppresso e sostituito da quello stabilito dalla nuova tabella VIII-ter, per il conseguimento della laurea in Economia bancaria, finanziaria e assicurativa, annessa al presente decreto, firmata dal ministro dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica.

Art. 2

Per effetto della disposizione di cui al precedente articolo uno, la citata tabella VIII-bis — laurea in Scienze economiche e bancarie — concernente l'ordine degli studi per il conseguimento delle lauree in «Scienze economiche e bancarie» ed in «Scienze economiche», muta in tabella VIII-bis — laurea in Scienze economiche —; conserva l'ordinamento degli studi per il conseguimento delle lauree in Scienze economiche e nel testo della stessa sono eliminati tutti i riferimenti alla soppressa laurea in Scienze economiche e bancarie, compresa l'articolazione in tabella A, tabella B, e tabella C.

Art. 3

Nella tabella I — elenco delle lauree e dei diplomi — e nella tabella II — facoltà universitarie dalle quali possono essere rilasciati le lauree e i diplomi indicati nella tabella I —, dell'ordinamento didattico universitario, annesse al regio decreto 30 settembre 1938, n. 1652, le lauree in: Scienze economiche e bancarie; Scienze bancarie e assicurative; Scienze assicurative, là dove figurano, sono sostituite dalla laurea in Economia bancaria, finanziaria e assicurativa.

Inoltre, nella citata tabella II — facoltà universitarie dalle quali possono essere rilasciati le lauree e i diplomi indicati nella tabella I —, è inserita la facoltà di Scienze bancarie, finanziarie e assicurative con la laurea in economia bancaria, finanziaria e assicurativa.

Art. 4

Entro un anno dall'entrata in vigore del presente decreto, le università adegueranno l'ordinamento e la denominazione dei corsi di laurea in Scienze economiche

e bancarie ed in Scienze bancarie e assicurative in conformità all'allegata tabella VIII-ter, con le procedure di cui all'art. 17 del testo unico delle leggi sull'istruzione superiore, approvato con regio decreto 31 agosto 1933, n. 1592.

Art. 5

Quando le facoltà si saranno adeguate all'ordinamento di cui all'allegata tabella, gli studenti già iscritti potranno completare gli studi previsti dal precedente ordinamento del rispettivo corso di laurea. Le facoltà, inoltre, sono tenute a stabilire le modalità per la convalida di tutti gli esami sostenuti, qualora gli studenti già iscritti optino per il nuovo ordinamento. L'opzione per il nuovo ordinamento potrà essere esercitata fino ad un termine pari alla durata legale del corso di studi.

Art. 6

Il ministro dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica, su parere del Consiglio Universitario Nazionale, indicherà le affinità tra le discipline incluse nella presente tabella e quelle incluse nelle precedenti tabelle: VIII-ter, VIII-bis (limitatamente alle discipline previste per il corso di laurea in Scienze economiche e bancarie), al fine di stabilire la trasferibilità dei titolari di ruolo delle discipline non previste dalla nuova tabella VIII-ter.

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

Dato a Roma, addì 24 gennaio 1990

COSSIGA

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

Registrato alla Corte dei conti, il 12 maggio 1990

Registro n. 6 Università, foglio n. 173

ALLEGATO

Tabella VIII-ter

1) CORSO DI LAUREA IN ECONOMIA BANCARIA, FINANZIARIA E ASSICURATIVA

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

2) DURATA DEL CORSO, ESAMI

Il corso degli studi è quadriennale, con un primo biennio comune e un secondo biennio di indirizzo. La laurea in Economia bancaria, finanziaria e assicurativa si consegue dopo aver superato ventiquattro esami di profitto annuali o il loro equivalente, le prove di idoneità richieste e l'esame di laurea. L'esame di laurea comporta la discussione di una tesi scritta.

Il piano di studi comprende dieci insegnamenti istituzionali comuni, sei insegnamenti caratterizzanti di indirizzo e altri otto insegnamenti indicati dal consiglio di corso di laurea secondo le regole specificate più oltre.

Nel biennio comune devono essere tenuti almeno otto insegnamenti istituzionali e altri quattro insegnamenti di cui non più di due scelti fra i caratterizzanti di indirizzo.

3) AREE DISCIPLINARI

Gli insegnamenti sono raggruppati nelle seguenti aree disciplinari fondamentali:

- aziendale;
- economica;
- giuridica;
- matematico-statistica.

Ciascuna area disciplinare comprende:

gli insegnamenti istituzionali e gli insegnamenti caratterizzanti di indirizzo elencati per ciascuna di esse ai successivi punti 4 e 6;

gli insegnamenti appartenenti ai raggruppamenti concorsuali per posti di seconda fascia di cui faccia parte almeno un insegnamento istituzionale o caratterizzante dell'area.

4) INSEGNAMENTI ISTITUZIONALI

Dieci dei seguenti insegnamenti istituzionali, a scelta delle facoltà, sono comuni a tutti gli indirizzi.

Devono in ogni caso essere presenti nel curriculum degli studi due insegnamenti istituzionali, e almeno un terzo insegnamento per ciascuna area.

Area aziendale:

- 1) economia aziendale;
- 2) ragioneria;
- 3) finanza aziendale.

Area economica:

- 4) economia politica I;
- 5) economia politica II;
- 6) politica economica.

Area matematico-statistica:

- 7) matematica generale;
- 8) matematica finanziaria;
- 9) statistica.

Area giuridica:

- 10) istituzioni di diritto privato;
- 11) istituzioni di diritto pubblico;
- 12) diritto commerciale.

5) INDIRIZZI

Nell'ambito del corso di laurea in Scienze bancarie, finanziarie e assicurative possono essere attivati, ove le facoltà dispongano delle risorse necessarie, gli indirizzi di laurea in:

- economia bancaria;
 - economia degli intermediari finanziari;
 - economia delle assicurazioni,
- e gli altri che potranno in futuro essere istituiti con le modalità di legge.

6) INSEGNAMENTI CARATTERIZZANTI DI INDIRIZZO

Indirizzo economia bancaria:

- 1) economia delle aziende di credito;
- 2) economia monetaria e creditizia;
- 3) tecnica bancaria;
- 4) legislazione bancaria;
- 5) diritto bancario;
- 6) mercati monetari e finanziari;
- 7) amministrazione e controllo delle imprese bancarie;
- 8) storia della banca e delle assicurazioni.

Indirizzo economia degli intermediari finanziari:

- 1) economia degli intermediari finanziari;
- 2) tecnica delle operazioni finanziarie;
- 3) amministrazione e controllo degli intermediari finanziari;
- 4) tecnica dei crediti speciali;
- 5) teoria delle scelte di portafoglio;
- 6) diritto degli intermediari finanziari;
- 7) sistemi finanziari comparati;
- 8) storia della banca e delle assicurazioni.

Indirizzo economia delle assicurazioni:

- 1) economia e finanza delle imprese di assicurazione;
- 2) **tecnica delle assicurazioni**;
- 3) **matematica** attuariale;
- 4) **teoria del rischio**;
- 5) diritto delle assicurazioni;
- 6) amministrazione e controllo delle imprese di assicurazione;

- 7) economia e tecnica dei sistemi previdenziali;
- 8) storia della banca e delle assicurazioni.

7) ALTRI INSEGNAMENTI

Gli otto insegnamenti richiesti per il conseguimento della laurea saranno inseriti nei piani di studio secondo le indicazioni dei consigli di corso di laurea, con vincolo dell'inclusione di almeno un insegnamento per ciascuna delle quattro aree.

8) ATTIVAZIONE DEGLI INSEGNAMENTI

L'attivazione del corso di laurea in Economia bancaria, finanziaria e assicurativa comporta l'attivazione di un numero minimo di ventotto insegnamenti annuali (o di un numero equivalente di semestrali), tenendo conto anche di quelli utilizzabili nell'ambito della facoltà cui il corso afferisce, più gli eventuali insegnamenti di lingue e di informatica. Per ciascuna area disciplinare devono essere attivati non meno di quattro insegnamenti annuali o un numero equivalente di semestrali.

9) PIANI DI STUDIO

Nel rispetto delle condizioni stabilite agli articoli precedenti, il consiglio di corso di laurea può definire percorsi didattici differenziati indicando esami non rinunciabili ed opzioni fra gruppi o entro gruppi di esami.

Per il conseguimento della laurea occorre superare una prova di idoneità in una lingua straniera. Il consiglio di corso di laurea può deliberare che sia superata una prova di idoneità in una seconda lingua, e una prova di accertamento delle conoscenze informatiche di base, in aggiunta agli esami previsti agli articoli precedenti.

Il consiglio stabilisce le modalità per l'eventuale inclusione nei piani di studio di corsi svolti presso altre facoltà, nel limite massimo complessivo di tre insegnamenti annuali.

10) CORSI ANNUALI E SEMESTRALI

Il consiglio di corso di laurea stabilisce quali insegnamenti sono svolti con corsi annuali e quali con corsi semestrali, intendendosi come tali quelli con un numero di ore di lezione pari alla metà di un corso annuale. Uno stesso insegnamento può essere svolto in due corsi semestrali con distinte prove di esame.

A tutti gli effetti è stabilita l'equivalenza tra un corso annuale e due corsi semestrali, così come tra i rispettivi esami o prove di idoneità. Per gli insegnamenti istituzionali e per un massimo di tre caratterizzanti è ammessa l'articolazione in corsi semestrali, ma non la sostituzione con discipline diverse.

Gli insegnamenti istituzionali e caratterizzanti possono formare oggetto anche di più corsi annuali o semestrali in aggiunta al primo.

Gli insegnamenti di lingue possono essere articolati su due o tre corsi annuali.

11) ESAMI E PROVE DI IDONEITÀ

Ogni corso comporta un esame di profitto: ogni corso di lingue comporta una prova di idoneità.

Nel rispetto delle leggi vigenti il consiglio di facoltà stabilisce le modalità degli esami di profitto e di diploma e delle prove di idoneità.

Le prove di idoneità possono essere sostenute anche senza la frequenza ai corsi eventualmente attivati.

12) ORGANIZZAZIONE DIDATTICA

Ferma restando la possibilità di sostituire corsi annuali con un numero doppio di corsi semestrali, fino a due corsi annuali o quattro semestrali, previsti nel piano di studi del secondo biennio possono essere svolti in forma di corsi integrati, tenuti da diversi docenti, per un numero complessivamente uguale di ore, che faranno tutta parte della commissione d'esame.

Il consiglio di corso di laurea può designare un coordinatore per ciascun corso svolto in questa forma. Stabilirà, altresì, i modi di verifica del profitto, e le norme di equivalenza con gli esami dei corsi annuali e semestrali.

*Il ministro dell'Università
e della Ricerca scientifica e tecnologica*
RUBERTI

G.U. dell'8 febbraio 1991

DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 20 OTTOBRE 1990

Modificazioni all'ordinamento didattico universitario relativamente al corso di laurea in Chimica

IL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA

Visto il testo unico delle leggi sull'i-

struzione superiore, approvato con regio decreto 31 agosto 1933, n. 1592;

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

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

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

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

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

Visto il decreto del Presidente della Repubblica 31 ottobre 1988, di approvazione della vigente tabella XIX dell'ordinamento didattico universitario relativa al corso di laurea in Chimica;

Vista la nota del 10 febbraio 1990, con la quale il presidente della conferenza nazionale dei presidenti dei consigli dei corsi di laurea in Chimica rappresenta l'opportunità di offrire alle sedi universitarie una maggiore scelta di opzione nei riguardi degli indirizzi in cui è articolato il corso di laurea e le difficoltà in cui incorrono le sedi universitarie più piccole nell'attivazione degli indirizzi disciplinari presenti nella tabella XIX;

Udito il parere del Consiglio Universitario Nazionale;

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

Decreta:
Articolo unico

Il testo della vigente tabella XIX dell'ordinamento didattico universitario, relativo al «biennio» è soppresso e così sostituito:

Biennio

Sono ammessi al quarto anno coloro che abbiano superato gli esami del triennio propedeutico. È comunque consentita l'iscrizione al quarto anno in difetto di due soli degli esami del triennio, che dovranno peraltro essere sostenuti prima di quelli del biennio.

Il biennio si articola in indirizzi.

Ogni università, sede del corso di laurea in Chimica, in relazione alle proprie competenze ed esigenze scientifiche ed alle esigenze del territorio, inserisce a statuto da due a cinque indirizzi del biennio, tenendo conto della disponibilità effettiva di docenti in rapporto agli insegnamenti da impartire, nonché delle attrezzature e del numero di studenti iscritti al corso di laurea e previo parere del Consiglio Universitario Nazionale.

Gli indirizzi sono caratterizzati da due insegnamenti fondamentali comuni a tutti i piani di studio dell'indirizzo, con i rispettivi laboratori o esercitazioni, e da cinque insegnamenti opzionali da scegliere tra quelli attivati nella sede.

Gli indirizzi possono essere anche articolati in orientamenti.

Gli indirizzi articolati in orientamenti sono caratterizzati da un insegnamento fondamentale comune a tutti i piani di studio dell'indirizzo, con il rispettivo laboratorio o esercitazioni, da uno fondamentale di orientamento, con il rispettivo laboratorio o esercitazioni e da cinque insegnamenti opzionali da scegliere tra quelli attivati nella sede.

A titolo esemplificativo si individuano i seguenti indirizzi:

chimica analitica, chimica biologica, chimica fisica, chimica inorganica, chimica organica, chimica dei materiali;

applicativo: che prevede due orientamenti: ambientale e/o alimentare.

Fermo restando il numero massimo di cinque, le facoltà possono richiedere l'inserimento a statuto, con le procedure previste dall'art. 17 del testo unico delle leggi sull'istruzione superiore approvato con regio decreto 31 agosto 1933, n. 1592, di indirizzi diversi da quelli riportati che prevedano però lo stesso numero di corsi e di esami, rispettando il numero dei laboratori.

Gli indirizzi proposti debbono riflettere effettive competenze ed esigenze della sede in specifici settori scientifico-professionali o possono derivare dalla integrazione di due o più degli indirizzi riportati nella presente tabella.

Indirizzo: *chimica analitica*

I corsi fondamentali sono:

- 1) chimica analitica (secondo corso);
- 2) chimica analitica (terzo corso);
- 3) laboratorio di chimica analitica (quarto corso);
- 4) laboratorio di chimica analitica (quinto corso).

I corsi di chimica analitica (secondo corso) e laboratorio di chimica analitica (quarto corso) danno luogo ad una prova di accertamento unica così come i corsi di chimica analitica (terzo corso) e laboratorio di chimica analitica (quinto corso).

Indirizzo: *chimica fisica*

I corsi fondamentali sono:

- 1) chimica fisica (terzo corso);
- 2) chimica fisica (quarto corso);
- 3) laboratorio di chimica fisica (terzo corso);
- 4) laboratorio di chimica fisica (quarto corso).

I corsi di chimica fisica (terzo corso) e laboratorio di chimica fisica (terzo corso) danno luogo ad una prova di accertamento unica così come i corsi di chimica fisica (quarto corso) e laboratorio di chimica fisica (quarto corso).

Indirizzo: *chimica inorganica*

I corsi fondamentali sono:

- 1) chimica inorganica (secondo corso);
- 2) chimica inorganica (terzo corso);
- 3) laboratorio di chimica inorganica (secondo corso);
- 4) laboratorio di chimica inorganica (terzo corso).

I corsi di chimica inorganica (secondo corso) e laboratorio di chimica inorganica (secondo corso) danno luogo ad una prova di accertamento unica così come i corsi di chimica inorganica (terzo corso) e laboratorio di chimica inorganica (terzo corso).

Indirizzo: *chimica organica*

I corsi fondamentali sono:

- 1) chimica organica (terzo corso);
- 2) chimica organica (quarto corso);
- 3) laboratorio di chimica organica (terzo corso);
- 4) laboratorio di chimica organica (quarto corso).

I corsi di chimica organica (terzo corso) e laboratorio di chimica organica (terzo corso) danno luogo ad una prova di accertamento unica così come i corsi di chimica organica (quarto corso) e laboratorio di chimica organica (quarto corso).

Indirizzo: *chimica biologica*

I corsi fondamentali sono:

- 1) chimica biologica (secondo corso);
- 2) biologia molecolare;
- 3) laboratorio di chimica biologica;
- 4) laboratorio di biologia molecolare.

I corsi di chimica biologica (secondo corso) e di laboratorio di chimica biologica danno luogo ad una prova di accertamento unica così come i corsi di biologia molecolare e di laboratorio di biologia molecolare.

Indirizzo: *chimica dei materiali*

I corsi fondamentali sono:

- 1) chimica dei materiali;
- 2) laboratorio di chimica dei materiali;
- 3) chimica macromolecolare;
- 4) laboratorio di chimica macromolecolare.

I corsi di chimica dei materiali e laboratorio di chimica dei materiali, nonché i corsi di chimica macromolecolare e laboratorio di chimica macromolecolare danno luogo ad una prova di accertamento unica.

Indirizzi:

Applicativo - Orientamento ambientale e/o alimentare:

- 1) chimica analitica (secondo corso);
- 2) laboratorio di chimica analitica (quarto corso).

Orientamento ambientale:

- 3) chimica fisica ambientale;
- 4) laboratorio di chimica fisica ambientale.

Orientamento alimentare:

- 3) chimica degli alimenti;
- 4) laboratorio di chimica degli alimenti.

I corsi di chimica analitica (secondo corso) e laboratorio di chimica analitica (quarto corso) così come chimica fisica ambientale e laboratorio di chimica fisica ambientale o i corsi di chimica degli alimenti e laboratorio di chimica degli alimenti danno luogo ad una prova di accertamento unica.

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

Dato a Roma, addì 20 ottobre 1990

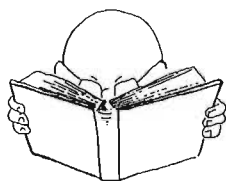
COSSIGA

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

*Registrato alla Corte dei conti il 12 gennaio 1991
Registro n. 1 Università, foglio n. 178*



LIBRI

**Research and Teaching at Universities - International and Comparative Perspectives**

a cura di Claudius Gellert, Erich Leitner, Jürgen Schramm

Peter Lang, Frankfurt a.M.-Bern-New York-Paris 1990, pp. 192

Pubblicato nella serie pedagogica della collana di studi universitari europei, *Research and Teaching at Universities* raccoglie sette interventi di accademici tedeschi, canadesi, austriaci e australiani i quali affrontano, in un'ottica comparativa, la questione del rapporto tra ricerca e insegnamento all'interno dell'università. Il problema è ampiamente dibattuto negli ultimi tempi, soprattutto nell'area tedesca, nella quale i postulati humboldtiani della interdipendenza del binomio insegnamento-ricerca sono ancora considerati i fondamenti dell'istituzione universitaria. Il modello dell'università tedesca del XIX secolo, a dire il vero, è stato evocato un po' in tutti gli interventi, anche da parte degli studiosi di area anglosassone, i quali hanno evidenziato il debito contratto dal loro sistema universitario nei confronti del riformatore dell'Università di Berlino, superiore spesso all'influenza esercitata dai tradizionali *college* inglesi. Indice significativo della persistenza, perlomeno come punto di riferimento ideale, del modello di università humboldtiano è anzi il fatto che, a distanza di qualche decennio dal manifestarsi dei fenomeni che hanno messo in crisi tale modello, ossia la nascita dell'università di massa e l'iperspecializzazione della ricerca, ci si continui a interrogare su quale sia la più opportuna proporzione dei due ingredienti base dell'attività accademica.

Gli studi che stiamo esaminando affrontano la questione da punti di vista diversi. William R. Muir, canadese, offre una ricostruzione storica dell'influsso esercitato dal modello tedesco, spesso ingiustamente ignorato, sull'università del suo paese. Claudius Gellert, dell'Istituto Universitario Europeo di Firenze, dopo aver analizzato l'evoluzione teorica e le attuazioni pratiche del concetto di «unità di ricerca e insegnamento» nelle università tedesche, inglesi e statunitensi, a proposito di queste ultime espone i risultati di una ricerca risalente agli anni 1983-85, dalla

quale emerge una certa incompatibilità tra le esigenze di una ricerca scientifica sempre più approfondita e la necessità di dedicare tempo ed energie sufficienti alla didattica. I successivi tre contributi, di Erich Leitner dell'Università di Klagenfurt, di Jürgen Schramm e di Hajo Riese, ambedue dell'Università Libera di Berlino, si concentrano sui cambiamenti in corso ed espongono, rispettivamente, le tematiche relative alla preparazione professionale all'interno delle università austriache, le prospettive di mutamento delle strategie per definire il binomio ricerca-insegnamento in Germania e alcune esperienze pratiche svolte per conciliare il duplice ruolo di docente e ricercatore in discipline economiche.

Gli ultimi due articoli provengono da accademici australiani, Ingrid Moses della University of Queensland e Ortrun Zuber-Skerrit della Griffith University. La Moses imposterà il problema della valutazione dell'attività di ricerca e di insegnamento all'interno delle università australiane; nella medesima cornice di riferimento si muove il secondo studio che, adottando una metodologia dialettica, analizza l'interazione teoria-pratica ossia, in ambito accademico, tra le conclusioni della ricerca pedagogica e la loro attuazione nella realtà quotidiana dell'insegnamento.

Se si prescinde dall'eterogeneità forse eccessiva degli articoli, che non ha consentito una trattazione esauriente dell'argomento, e se si supera il fastidio procurato da una pessima revisione delle bozze, si possono senz'altro trarre da questa pubblicazione numerosi spunti di riflessione e abbondanti notizie intorno a sistemi di insegnamento universitario spesso assai diversi dal nostro. Molto ricco, infine, il corredo bibliografico che accompagna ogni singolo contributo.

Roberto Peccenini

Cittadini d'Europa

di Gioacchino Molinini e Orazio Parisotto
Nuova ERI, Torino 1989, pp. 191, L. 18.000

Uno strumento di lavoro ma anche un utile testo per far conoscere ai più giova-

ni quali sono le istituzioni e le organizzazioni, i mezzi e le possibilità della prossima Europa unita, «in un momento in cui l'idea di Europa ha bisogno di diffondersi e di calarsi nella coscienza di ognuno, specie delle nuove generazioni», come scrive Giulio Andreotti nella sua prefazione.

Su queste basi è nato il libro di Gioacchino Molinini, uno dei fondatori dell'Associazione europea degli insegnanti e presidente per la regione Veneto del movimento federalista europeo, e Orazio Parisotto, cui si deve il progetto del programma pilota a livello comunitario di «Educazione all'Europa», che è in atto in tutte le istituzioni scolastiche venete. Un libro dunque che si propone «di sollecitare l'interesse per la conoscenza dei problemi relativi alla realtà europea, nel processo di unificazione in atto fra gli stati nell'ambito della Comunità Economica Europea, e del ruolo da attribuire all'Europa nel contesto di una società internazionale finalizzata al progresso sociale».

Proprio in questo contesto alcune sue pagine appaiono quasi datate perché, nate come «informazione» su realtà allora presenti, sono invece diventate «storia», ovvero documento di situazioni, fatti e organizzazioni che ormai appartengono al passato.

Le pagine in cui si parla dell'Europa dell'Est e delle strutture «comunitarie» di quei paesi, come il Comecon e il Patto di Varsavia, sono ormai sorpassate dalla storia in una direzione che è esattamente quella voluta e in un certo modo auspicata dagli autori: una Europa unita senza più barriere politiche e sociali.

Il libro si divide in due parti. La prima è più specificatamente didattica, e destinata quindi a chiarire che cosa voglia dire essere cittadino europeo, tracciando una breve storia dell'Europa dal mondo antico ad oggi, a come si sia arrivati ad una cooperazione tra i diversi stati, al «civismo europeo», fino ad un paragrafo destinato proprio ai giovani e all'importanza di insegnare ed apprendere, fin dagli anni della scuola, in una dimensione che sia già europea. La seconda parte offre invece una serie di informazioni sui vari organismi europei, sulle loro funzioni e caratteristiche, dal Parlamento al Consiglio nordico, dal programma ERASMUS al Gatt. Una guida preziosa quindi anche per

tutti coloro che lavorano nei settori dell'informazione o che operano in campo commerciale e sociale. Ed infine un'ultima parte è dedicata agli organismi comunitari extraeuropei, all'ONU e ai suoi istituti.

Il volume offre un panorama quanto mai ampio, proponendosi di contribuire a formare il cittadino europeo e il concetto di «civismo europeo», inteso come mentalità, come «sistema di comportamenti e di manifestazioni con cui i cittadini dei vari stati membri della Comunità Economica Europea instaurano le loro reciproche relazioni», cancellando dal nostro modo di ragionare stereotipi e pregiudizi. Tutto questo, avvertono gli autori, senza che integrazione europea significhi annullamento della cultura o delle tradizioni tipiche di un popolo. Anzi, in questi casi, dobbiamo far emergere «la formula della comprensione e della interpretazione delle manifestazioni senza considerarle in opposizione alle nostre».

Paolo Zappitelli

Arte dove Italia

a cura di Italo Barbatì e Carlo Finocchietti
«Universitalia» 10, CIMEA-Fondazione Rui, Roma 1990, pp. 238

Nell'ormai variegato panorama delle guide agli studi superiori, possono risultare utili soltanto le nuove pubblicazioni che si specializzano in un settore determinato e approfondiscano esaurientemente le possibilità e le occasioni formative che esso offre. Tale è il caso di questa recente pubblicazione del Centro d'Informazione sulla Mobilità e le Equivalenze Accademiche che, dopo una breve introduzione orientativa, cataloga più di cento opportunità di studi artistici di livello superiore presenti in tutto il territorio nazionale.

Ambedue questi termini — artistico e superiore — vanno intesi in senso lato includendo, il primo, le arti figurative maggiori e minori, la musica, lo spettacolo, l'architettura, la conservazione dei beni culturali, la comunicazione, il design e il secondo corsi per laureati, per diplomati o per specialisti, e segnatamente accademie, conservatori, corsi universitari, scuole dirette a fini speciali, corsi di perfezionamento, dottorati di ricerca, scuole di specializzazione, istituti superiori per le industrie artistiche (ISIA), istituti nazionali e internazionali di ricerca e formazione, corsi di formazione professionale di secondo livello promossi dalle regioni o da istituzioni private attive nel settore (le quali, tuttavia, solitamente non rilasciano titoli aventi valore legale).

I vari corsi di studio sono suddivisi secondo il tipo di istituzione che li organizza, ma un indice tematico posto alla fine della guida consente di reperire agevolmente le notizie relative all'indirizzo di studi che maggiormente interessa l'utente. I dati forniti, aggiornati all'anno accademico 1989/90, includono l'indirizzo della sede dei corsi, la durata, i requisiti d'ammissione, le finalità e l'ordinamento degli studi.

Va inoltre notato che il settore dell'istruzione artistica è uno dei pochi in Italia che esercitino una certa attrazione nei confronti degli studenti di altri paesi industrializzati, sia per le possibilità che il nostro paese offre di un contatto diretto con le testimonianze della civiltà classica e rinascimentale, sia per il prestigio raggiunto dal marchio *made in Italy* in alcuni campi della produzione industriale e artigianale ad alto contenuto di creatività (moda, oreficeria, etc.). Particolarmente opportuna è stata quindi la scelta di fornire ogni dato sia in italiano sia in inglese, in modo che la pubblicazione possa svolgere un'opera promozionale non solo presso gli altri paesi comunitari, ma anche oltre i confini continentali, negli Stati Uniti, in Canada, in Giappone, etc. Dagli Stati Uniti, in realtà, il flusso di studenti di discipline artistiche indirizzato verso l'Italia è già elevato, prova ne sia il gran numero di università americane, che la presente guida non manca di menzionare, che hanno aperto una filiale a Roma o a Firenze per consentire ai propri studenti di perfezionare la loro formazione storico-artistica.

In conclusione, si tratta di una guida utile come fonte di documentazione anche per gli «addetti ai lavori» e non solo per gli studenti in procinto di intraprendere un corso di studi. Per questi ultimi, poi, la consultazione della guida può essere opportunamente integrata dalla consulenza informativa e orientativa che il CIMEA fornisce a richiesta.

R.P.

Reflexiones sobre ciencia, universidad y sociedad

di Jaime Lavados Montes
Corporación de Promoción Universitaria, Santiago de Chile 1990, pp. 304

Il crollo dei regimi dell'Europa Orientale avvenuto nel 1989 e il confronto epocale tra Occidente e Islam, culminato nel conflitto del Golfo, hanno del tutto distolto l'interesse dell'opinione pubblica da altre aree del pianeta, tradizionalmente vicine

alla nostra cultura e nelle quali sono in corso processi innovativi di grande rilievo. È il caso dell'America Latina in generale e del Cile in particolare, sulla cui situazione ci invitano a riflettere questi scritti di Jaime Lavados Montes. La sua attività clinica, accademica, scientifica e «manageriale» (è direttore del Dipartimento di Scienze neurologiche della Universidad de Chile, presidente della Società cilena di neurologia, psichiatria e neurochirurgia e ha diretto enti e istituzioni preposti al coordinamento e alla promozione della ricerca) ne fa un testimone privilegiato delle sorti della ricerca scientifica e della didattica universitaria all'interno della tormentata storia politica e sociale del paese andino negli ultimi decenni.

Si tratta di articoli comparsi su varie riviste o di discorsi pronunciati in diverse occasioni in un arco di tempo che va dal 1971 al 1989, suddivisi, dal curatore del volume, in tre sezioni: scritti sull'organizzazione della ricerca scientifica; scritti sui fini e l'organizzazione dell'università; scritti sull'educazione e la società. Ovviamente queste tematiche si intersecano ripetutamente nelle argomentazioni dell'autore, e si potrebbe pensare che tale partizione sia un po' generica e artificiosa. In realtà questi tre settori rispondono ai principali nuclei di interesse di Lavados: lo sforzo per rimpostare una politica nazionale della ricerca, la passione civile con cui esalta il ruolo non solo scientifico ma anche sociale dell'università e la curiosità scientifica con cui indaga sulle condizioni biologiche e sociali del processo educativo.

Alcuni articoli hanno un carattere più contingente, altri rivestono interesse esclusivamente per chi opera nel settore ricerca e istruzione superiore dei paesi emergenti, altri ancora affrontano problemi più generali e apportano contributi di riflessione e soluzioni originali. Un pregio, comune a tutti e tre i tipi di scritti, è la pragmaticità dell'approccio ai problemi, che nulla concede al luogo comune, alla prosopopea, agli apriorismi, consentendo lo svolgersi di un'analisi sempre lucidamente razionale.

Tra i numerosi spunti che si potrebbero segnalare, valgano come esempio gli scritti *«Desarrollo biológico y calidad de vida»*, in cui avvalendosi degli apporti dell'etologia, della neuropsicologia e dell'epistemologia genetica si delineano le funzioni della famiglia come agenzia educativa, *«Los dolores de la Universidad»*, in cui si lamenta la decadenza dell'università cilena, depressa dal potere politico che vi ravvivava una potenziale fucina di oppositori, e *«La Organización del Desarrollo Científico y Tecnológico. Un Estudio Comparativo»*. In questo ampio articolo, dopo aver analiz-

zato il sistema della ricerca negli Stati Uniti, in Gran Bretagna e in URSS, traccia un quadro di una strategia possibile per orientare lo sviluppo della ricerca in Cile e in America Latina. L'idea-guida di questo, come di altri studi di argomento analogo, è che ogni paese deve dotarsi di una struttura interna finalizzata allo sviluppo della ricerca di base e delle sue applicazioni tecnologiche, perlomeno nei settori vitali dell'economia nazionale, senza limitarsi a importare le idee e le tecnologie dai paesi più sviluppati.

R.P.

Una scuola per l'Europa - Le politiche di istruzione nella prospettiva europea di Antonio Augenti

Mc Graw-Hill Libri Italia - Dicembre 1990, pp. 301, L. 34.000

Nel panorama non certo esaltante della pubblicistica italiana in materia di istruzione è ben difficile trovare uno studio come quello recentemente pubblicato da Antonio Augenti, per le edizioni Mc Graw-Hill, sulle politiche dell'istruzione nella prospettiva europea. Il volume ha diversi pregi, ma si segnala soprattutto perché è un'analisi completa della situazione dell'istruzione italiana, compresa - per certi aspetti - anche quella universitaria, effettuata nella prospettiva del suo inserimento nell'ambito della Comunità Europea integrata che in quest'ultimo scorcio di secolo segnerà o la rinascita culturale dell'Europa o una sua definitiva emarginazione.

Dall'analisi che l'autore fa della situazione educativa e culturale del nostro Paese non si possono certo trarre spunti ottimistici per l'avvenire del nostro sistema scolastico e, soprattutto, per la sua capacità di incidere nel più vasto contesto europeo. L'impetosa analisi che viene fatta del provincialismo nel mondo educativo italiano — provincialismo che ha radici antiche, ma per questo non è meno grave — e dell'incapacità finora dimostrata dalla nostra classe politica di mettere a punto una linea di sviluppo politicamente chiara e culturalmente credibile, non è il solito sfogo più o meno qualunquistico sulle carenze culturali della società italiana ma è il risultato di uno studio approfondito di metodi e strutture fatto da un «addetto ai lavori» che dimostra di avere rigore scientifico e spessore culturale tali da essere in grado di proporre linee politiche non solo credibili, ma decisamente avanzate, per una puntuale politica culturale italiana in un contesto europeo.

L'analisi non trascura nulla delle di-

verse tematiche che contribuiscono ad inquadrare il sistema scolastico italiano e si spazia dall'impostazione di una politica culturale da valere nell'immediato, per il migliore inserimento dell'Italia nel mercato europeo integrato che partirà dal 1993, alla disamina di diversi altri problemi quali: la preparazione della società del futuro, il governo delle autonomie, la formazione degli insegnanti, il miglioramento della qualità dell'istruzione, il problema della formazione per il lavoro, l'importanza di suscitare nei giovani l'interesse per una cultura europea che si richiami a ben precisi valori sovranazionali.

Non si può fare in questa sede un'analisi non dico completa, ma neppure parziale, delle tematiche approfondite da Augenti ma è bene ricordare che vengono sfatati molti luoghi comuni, quali una sorta di timore abbastanza diffuso nell'ambiente culturale italiano secondo cui l'ampliamento delle sedi deputate all'impegno per la formazione e l'istruzione provocherebbe inevitabilmente una emarginazione del sistema scolastico tradizionale. L'autore, con notevole lucidità di analisi, conclude che «non si può assecondare tale timore. Anche se i processi di formazione e d'istruzione possono coinvolgere altre sedi, diverse dall'istituzione scolastica in senso stretto, si deve recuperare di quest'ultima tutta la specificità, pur in una situazione generale di forte complessità e dinamismo». Non può essere passato sotto silenzio, poi, il notevole spessore culturale di alcune puntuali proposte politiche che vengono fatte per adeguare il settore educativo alla necessità di «preparare gli uomini in grado di affrontare i cambiamenti che connotano il passaggio da un tipo di società ad altro». In questo contesto si traccia un profilo schematico, ma completo, di quello che deve essere un sistema scolastico che voglia seriamente preparare la società del futuro, evitando quindi di attardarsi su posizioni culturali di retroguardia che, ovviamente, nulla potrebbero fare per raggiungere un tale traguardo.

La ricerca di Augenti si segnala infine per la vastissima mole di documentazione nazionale e sovranazionale che viene riportata in appendice ai singoli capitoli, fornendo, tra l'altro, al lettore un notevole apparato utilizzabile sia da chi voglia avere a portata di mano una documentazione completa delle varie risoluzioni e direttive della Comunità Europea sulle tematiche affrontate per utilizzarle come strumento di lavoro, sia da chi, chiamato a prendere decisioni importanti nel settore educativo, voglia farsi una chiara idea di quale sia la situazione giuridico-amministrativa a livello europeo.

Roberto De Antoniis

Ecologia pragmatica di Alfredo Vinciguerra

Edizioni Euroitalia, Roma, pp. 198, L. 25.000

L'ambiente rappresenta ormai una tematica unificante sul piano sociale e politico ed è al tempo stesso un elemento di primo piano del contesto economico dei Paesi industrializzati, non solo come occasione per nuove opportunità produttive, ma anche come variabile di cui occorre tener conto nel pensare e nel realizzare lo sviluppo.

In tale ottica il volume affronta i grandi temi della tutela ambientale coniugando il rigore scientifico con il linguaggio della divulgazione e soprattutto ricollegando l'ecologia alle sue molteplici implicazioni politiche, economiche ed etiche, facendosi portatore di un messaggio basato sull'ecologia pragmatica che guardi ai fenomeni reali e alla loro trasformazione in positivo più che agli schemi ideologici e alle contrapposizioni frontali tra gli «attentatori» dell'ambiente e i suoi «difensori».

La sfida del nostro tempo consiste nel tentativo di pervenire, attraverso la ricerca e l'educazione, ad una corretta individuazione e gestione delle risorse naturali. E non a caso lo studioso P.J. Newbould ha evidenziato nel suo saggio intitolato *The contribution of ecology to the study of human ecology* i quattro gruppi di coloro per i quali l'approfondimento delle tematiche ambientali è a suo avviso fondamentale, includendo prioritariamente i docenti, ai quali compete la formazione ecologica delle nuove generazioni ed i professionisti che partecipano all'attività legislativa e a quella di pianificazione sociale.

Nella difesa dell'ambiente perciò consapevolezza e scelte concrete debbono procedere di pari passo se non si vuole cadere nella politica del «giorno per giorno» o nell'astrazione utopistica.

L'interessante trattazione, che ha inteso contribuire all'uscita dall'ecologismo «parlato» per entrare in quello «praticato», è stato presentato lo scorso 12 marzo nella sede dell'Istituto dell'Enciclopedia Italiana da Gerardo Bianco, ministro della Pubblica Istruzione, da Franco Nobili, Presidente dell'IRI e da Gianluigi Ceruti del Gruppo Parlamentare Verde.

L'Autore — ha rilevato Bianco — rifiuta un tipo di ecologia utopistica o addirittura «terroristica» per collocarsi «nella volontà di recuperare il rispetto degli equilibri, temperando esigenze di produttori, consumatori e forze politiche», in una visione che ripropone, secondo la teoria del Lawrence, l'insuperabilità delle leggi che governano quella natura che lo sviluppo incondizionato rischia di manomettere.

Maria Luisa Marino



RIVISTE

La popolazione scolastica in Italia
di Mario Reguzzoni
in «Aggiornamenti sociali», n. 6/1990,
pp. 451-468

Nel campo dell'istruzione ha assunto un notevole sviluppo l'educazione prescolastica; nonostante la diminuzione della natalità, aumentano le spese destinate alla scuola e aumenta vertiginosamente anche il numero degli insegnanti, specialmente donne, che in alcuni settori raggiungono il 90% del totale del corpo docente.

Sono queste alcune delle conclusioni di una ricerca condotta da Mario Reguzzoni, ed esposte in un articolo dal titolo *La popolazione scolastica nella regione Europa*. Scopo dell'indagine è di avere un quadro abbastanza completo della situazione nei paesi che formano la «Regione», per poi trovare la giusta collocazione a un problema che riguarda l'Italia, ovvero la riforma della scuola. Con il termine «Regione» si intende la dimensione geografica che le dà l'Unesco, che comprende ben 39 paesi. Tutti quelli europei, più la Russia, il Canada, gli Stati Uniti e Israele.

La prima parte dell'articolo riguarda «il problema della reperibilità e della comparabilità dei dati statistici» tra differenti realtà scolastiche. Reguzzoni elenca così le varie istituzioni internazionali che si occupano proprio di omogeneizzare questi dati e, a scadenze programmate, di fornire i risultati del lavoro svolto. «Non si deve pensare — avverte però — che i criteri adottati abbiano condotto a un soddisfacente grado di comparabilità tra le cifre presentate dai diversi paesi». «L'obiettivo della classificazione proposta è di contenere il più possibile le inevitabili differenze, in modo da ridurre al minimo le spiegazioni delle divergenze dalla norma». Per questo è stato ideato un sistema, detto «a scala», nel quale siano compresi e uniformizzati tutti i vari sistemi di istruzione dei paesi che fanno parte della «Regione». Ma la parte senz'altro più interessante dell'articolo è la seconda, nella quale si analizza la situazione più nel dettaglio. Innanzitutto un dato confortante: l'obbligo scolastico è osservato dovunque. Tutti i bambini, chi in età più giovane chi in età più avanzata, sono iscritti in un istituto. Attenzione però a non abbandonarsi a ec-

cessivi ottimismo: i dati fanno riferimento alle iscrizioni e ignorano il tasso di frequenza. «Uno studio sulla qualità dell'istruzione obbligatoria — avverte Reguzzoni — dovrebbe prendere in considerazione anche il problema dell'evasione dall'obbligo scolastico e quello degli abbandoni». In ogni caso, per il decennio 1985-1995 ci sarà una crescita del numero degli allievi in ogni grado di istruzione, ma rimarrà costante la proporzione di iscritti in rapporto alla popolazione totale (22%); espressa invece in rapporto alla popolazione dai 3 ai 29 anni aumenterà fino a raggiungere il 57% nel 1995. Nel decennio 1975-1985 è diminuita l'importanza dell'istruzione generale (dall'85,35% all'80,6%) a vantaggio dell'istruzione tecnica e professionale, i cui iscritti sono passati dal 14,1% al 18,8%. In questo settore la parte del leone la fanno gli istituti per il commercio che, quasi ovunque, raccolgono più del 10% del totale. E le ragazze ne costituiscono la grande maggioranza. Sempre le donne sono più numerose degli uomini nell'insegnamento generale post-obbligatorio. Si sviluppa anche l'insegnamento superiore (università, diplomi o titoli equivalenti), con un tasso di crescita medio annuo dell'1,5. Le Lettere attirano sempre la maggioranza relativa degli studenti, più del 40%, le Scienze naturali, malgrado una lieve crescita, sono tra il 20 e il 40%, le Scienze mediche fluttuano tra il 5 e il 20%, senza variazioni significative. Nel settore dell'Agricoltura gli iscritti sono inferiori al 5%, salvo in alcuni paesi dell'Est dove la quota resta nettamente superiore. Gli studenti, in quasi tutti i paesi della «Regione», privilegiano i percorsi che portano alla laurea, segue il diploma e poi il dottorato.

La ricerca si sofferma anche sulla situazione del personale docente, segnalando dati di crescita forse eccessivi. Nel decennio 1975-1985 l'aumento degli insegnanti è stato pari al 12%, ma nel campo dell'educazione pre-primaria è stato del 60%!

Infine uno sguardo sui costi dell'istruzione. La maggior parte dei paesi le destina tra il 4 e il 7% del prodotto lordo nazionale. Ma, ad esempio, mentre Israele, negli ultimi anni, le assegnava il 10,4%, Spagna e Turchia rimanevano al di sotto del 4%. L'Italia, nel 1983, era attestata

al 5,6%. Per quanto riguarda la ripartizione della spesa secondo i livelli di istruzione, in quasi tutti i paesi è andata aumentando la parte destinata all'educazione prescolastica. Tuttavia, se la spesa per l'istruzione rapportata al prodotto lordo nazionale, rimane più o meno invariata, i costi, a prezzi reali, vanno aumentando. E su questi ultimi ciò che incide maggiormente sono i salari degli insegnanti, sui quali non è possibile operare forti contenimenti di spesa.

P.Z.

Le disuguaglianze nelle università
di Roberto Moscati
in «Scuola democratica» gennaio/marzo 1990,
pp. 96-104

Di fronte ad un crescente moltiplicarsi delle figure professionali, ad una maggiore richiesta di specializzazione, al differenziarsi dell'utenza, l'università italiana non ha saputo organizzarsi per dare una risposta adeguata a queste esigenze. Rigidità della struttura burocratica e rifiuto di innovare sono i motivi che maggiormente hanno portato a questa situazione negli atenei italiani. Inadeguatezza, quindi, del sistema formativo, che favorisce diversi tipi di disuguaglianza all'interno del mondo universitario.

L'analisi del fenomeno è affrontata da Roberto Moscati nell'articolo *Le disuguaglianze nell'università*, apparso nel numero di gennaio/marzo di «Scuola democratica». Da che cosa dipendono queste disuguaglianze? Da quattro fattori principalmente: dai precedenti livelli del sistema formativo; dalle caratteristiche degli utenti dell'istruzione universitaria; dall'organizzazione interna al mondo universitario; dai meccanismi di sviluppo del nostro paese.

Vediamo nel dettaglio i singoli punti. Disparità già nell'approccio al mondo universitario. Infatti, nonostante ci sia stata negli anni '60 la liberalizzazione degli accessi all'università, «i corsi di laurea — dice Moscati — sono pensati in funzione di un'utenza omogenea proveniente da un corso di studi di tipo liceale. Se infatti si confrontano i flussi di entrata nell'univer-

sità per tipo di secondaria frequentata con i flussi di uscita (laureati) secondo la medesima provenienza, si osserva facilmente il crescere dell'incidenza dei liceali rispetto ai diplomati di altri istituti secondari». Tutto questo trova poi riscontro nell'abbassamento del tasso dei laureati, nell'incremento degli studenti fuori corso e degli abbandoni.

Per quanto riguarda il secondo punto (caratteristiche degli utenti dell'istruzione universitaria), negli ultimi anni — continua Moscati — si è assistito a una «distribuzione degli appartenenti agli strati più bassi tra le diverse aree di studio universitario, attraverso un processo di ridistribuzione che ha portato ad una riduzione delle differenze tra i settori 'consentiti' in precedenza, a causa delle provenienze dalle secondarie in parte bloccate dalla riforma Gentile del 1923». Ma anche in questo caso si registrano disuguaglianze, il ripetersi cioè, anche all'interno dell'università, di differenziazioni che si ritrovano nella realtà, con la scelta di ben precise carriere universitarie nelle quali prevale una classe sociale piuttosto che un'altra. Dice infatti Moscati: «Se in un determinato corso di laurea l'incidenza percentuale complessiva degli studenti (e dei laureati) di origine proletaria è nel tempo costantemente inferiore alla media della categoria nell'intera università è pensabile che in

esso operi un processo di selezione che scoraggia e penalizza i rappresentanti di quello stato. In questo senso l'università è la sede di un intreccio di meccanismi di differenziazione che agiscono nel concreto operare della struttura e dei suoi attori al di sotto di una patina di uguaglianza».

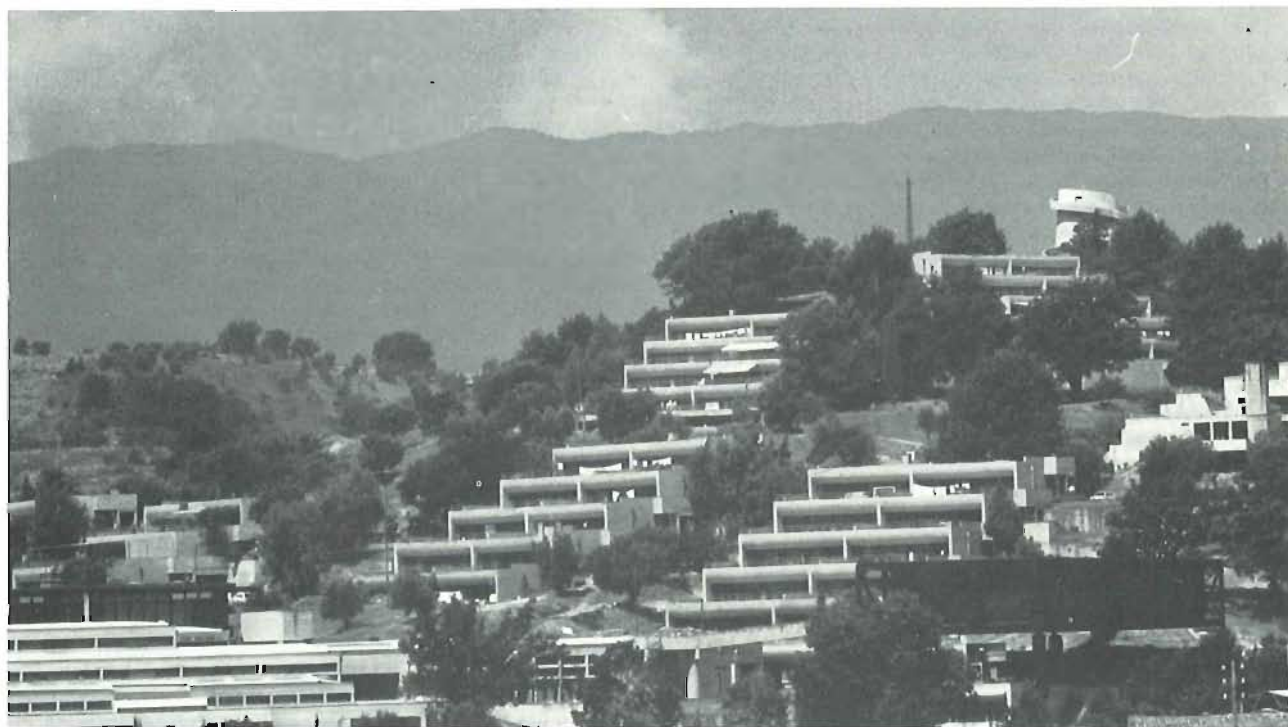
Profonde differenze ci sono anche sul piano strutturale ed organizzativo dei vari atenei, basti pensare al problema delle dimensioni delle sedi e alla distribuzione del personale docente. Moscati fa notare, infatti, come la presenza del personale docente sia una delle caratteristiche che più incide sulla qualità dell'attività universitaria, e come il sovrappopolamento delle sedi sia in realtà un falso problema: l'analisi dell'efficacia dei vari atenei (cioè la percentuale dei laureati sugli iscritti), aumenta in rapporto diretto all'ampiezza delle sedi sino a raggiungere i valori massimi negli atenei con la popolazione studentesca tra le 30 e le 60 mila unità e risulta correlata con il numero dei ricercatori presenti. L'efficienza invece (quantità dei fuori corso) appare correlata con la quantità complessiva del personale docente. Eppure, nonostante la presenza degli insegnanti appaia come uno dei fattori più importanti per il buon funzionamento degli atenei, il rapporto complessivo docenti/studenti è peggiorato, salendo da 7,2

studenti per insegnante del 1960/61 a 25,6 del 1986/87, superando notevolmente le medie degli altri sistemi universitari europei che si aggirano attorno a 15-16 studenti per insegnante.

Ultimo punto, le disuguaglianze territoriali che non possono non riflettersi sull'università. E su questo niente di nuovo: il sistema universitario meridionale è particolarmente penalizzato e debole. Scrive Moscati: «Alberto Zuliani ha utilizzato un indicatore del disagio degli studenti universitari basato sui tempi necessari per raggiungere l'ateneo d'iscrizione della regione di residenza: ne è derivato un indice che, fatto 100 il valore nazionale, tocca in diverso modo le varie regioni, con minimi come quelli del Lazio (23,5) e della Lombardia (44,6), a massimi come in Valle d'Aosta (176,8), Sicilia (182,6), Molise (304,6) e Calabria (413,6)».

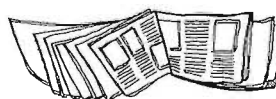
Tutte queste disuguaglianze, conclude Moscati, non saranno risolvibili se non attraverso «una coraggiosa opera di diversificazione interna (all'università) che riduca il conflitto tra valori e interessi sociali in contraddizione e consenta di trovare forme di compromesso fra le ragioni dell'uguaglianza, della competenza e della flessibilità alle mutevoli esigenze del mondo esterno».

P.Z.



Università della Calabria: gli edifici del centro residenziale

Riviste / Segnalazioni



Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia

vol. III, n. 1, ottobre 1990
L'istruzione a distanza in Argentina, *M. Mena*
Implicazioni sociali dell'Università a distanza del Costa Rica, *R. Barrantes*

Scuola Democratica

Rivista di ricerca sociale e strategie formative, n. 2/3 aprile-settembre 1990
Dossier: Professionalità docente: problemi e prospettive di mutamento
Memorandum sull'istruzione superiore e l'università, *A. Monasta*
L'inserimento nel mercato del lavoro delle donne laureate, *P. Bergamaschi*

Le Monde de l'Education

n. 177, dicembre 1990
Lincei: ritratto di una generazione inquieta
Inchiesta sull'Università francese al servizio delle regioni
n. 178, gennaio 1991

Inchiesta sulle facoltà di Ingegneria
Novità sulle borse di studio e i prestiti
Valutazione dell'insegnamento universitario televisivo

Pedagogiques

Rivista di pedagogia dell'istruzione superiore, n. 2, 1990
Indice tematico degli articoli comparsi nel decennio 1980-89

IAU Bulletin

Notiziario bimestrale dell'Associazione Internazionale delle Università, n. 4, ottobre 1990
Cronache universitarie, cooperazione internazionale, calendario dei congressi, libri e riviste

Universités

Trimestrale dell'AUPELF (Associazione delle Università parzialmente o interamente di lingua francese), n. 2, ottobre 1990

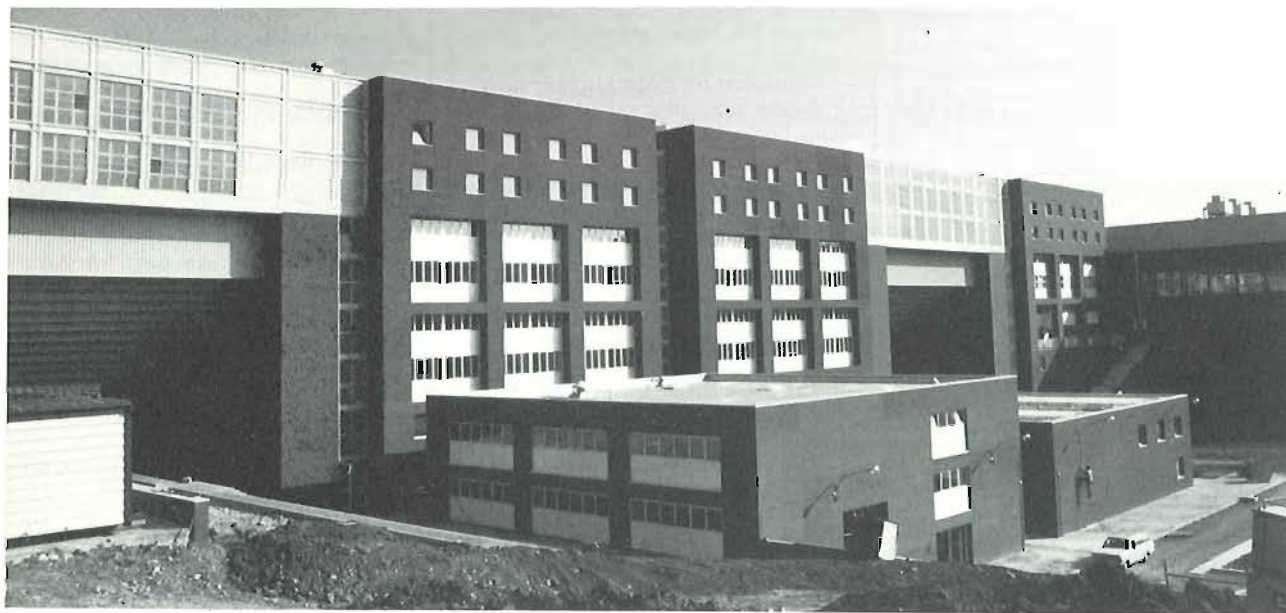
CIME: la mobilità degli studenti francofoni, *Jean-René Bourrel*
Università 2000, *Bertrand Pirel*

CRE-Action

Trimestrale della Conferenza Europea dei Rettori, n. 91, 3/1990
Dossier sull'Incontro di Ancona dei direttori di riviste europee dell'istruzione superiore, con scritti di: *A. Barblan, G. Finocchietti, J. Sperna Weiland, P. Bruni*
n. 92, 4/1990
Dossier sulla formazione universitaria e l'industria, con scritti di: *R. Pearson, E. Esnault, U. Teichler, W. Taylor, B. Bollag* e altri

The Canadian Journal of Higher Education

n. 2/1990
Rivisitazione della letteratura della crisi dell'istruzione superiore, *G.A. Jones*
Aspetti finanziari delle piccole università, *B.H. Schell* e *D. Tarnopolsky*



Università della Calabria: il Dipartimento di Meccanica

INDICI GENERALI 1990

nn. 35-38

a cura di Marina Dalla Torre

1. Indice degli articoli e delle rubriche

EDITORIALE

Numero 35, gennaio-marzo

- *Ma Palermo non è Praga*, di Pier Giovanni Palla

STORIA E IMMAGINI

Numero 35, gennaio-marzo

- *L'università di Sassari*, a cura di Raffaella Cornacchini

Numero 37, luglio-settembre

- *L'università di Parma*

IL TRIMESTRE

Numero 35, gennaio-marzo

- *L'autonomia delle università*
- *Un'operazione in due tempi*, di Adriano Bompiani
- *DDL 1935*
- *Costituzione e autonomia normativa delle università*, di Nicola Occhiocupo
- *Il dibattito dottrinale*, di Leopoldo Elia
- *Servizio «pubblico» e autonomia*, di Livio Paladin
- *abstract / résumé*

Numero 36, aprile-giugno

- *La svolta dell'Est*
- *Un sistema in crisi*, di Jan Sadlak
- *Gli studenti fra entusiasmo e inquietudini*, di Burton Bollag
- *L'Ungheria si apre al mondo*, di Tamàs Lajos
- *Costruire il futuro*, a cura di Raffaella Cornacchini
- *Nuovi varchi per la cultura italiana*, di Rossella Bennati
- *Progetti per l'Est*, di Giovanni Finocchietti
- *Il quadro degli accordi universitari*
- *abstract / résumé*

Numero 37, luglio-settembre

- *Comunicare per l'Europa*
- *Insieme nell'Europa che cambia*, di Giovanni Finocchietti
- *Shaping Europe*, di Andris Barblan
- *Internazionalizzare l'università*, di Paolo Bruni
- *Il quadrato della comunicazione*, di Jan Sperna Weiland
- *abstract / résumé*

Numero 38, ottobre-dicembre

- *Italia. Università per lo sviluppo*
- *Il reticolo della produttività*, intervista a Gian Tommaso Scarascia Mugnozza
- *Università e sviluppo: un tema non inconsueto per la nostra rivista*
- *Uno sguardo in prospettiva*, di Pier Luigi Capogrossi Colognesi
- *Analisi degli accordi*, di Giovanni Finocchietti
- *Cooperare è condividere*, di Concetto Amore

- *Progetto di formazione avanzata*, di Elisabetta Montanaro
- *L'esempio di Maputo*, di Maria Teresa Padova
- *Effetto «ombrello»*, di Dario Cipolla
- *Gli studenti PVS in Italia*, di Rossana Rummo
- *abstract / résumé*

IDEE

Numero 36, aprile-giugno

- *Non si vive di sola specializzazione*, di Jan Sperna Weiland

NOTE ITALIANE

Numero 35, gennaio-marzo

Studiare dopo la laurea

- *Le scuole di specializzazione in Italia*, di Vito Svelto e Guido Fiegna
- *Nuovi spazi di autonomia*, di Arturo Cornetta
- *Il nuovo curriculum di geologia*, di Enzo Boschi
- *Hanno detto, hanno scritto*, di Francesco Cossiga e Antonio Ruberti
- *Notizie dal CUN*
- *L'università in cifre*
- *Di tutto un po'*, a cura di Giancarlo Diluvio

Numero 36, aprile-giugno

- *Lingue. Entra in vigore la nuova tabella*, interventi di Massimo Ferrari Zumbini, Guido Barbina, Franco Crevatin

- *L'università in cifre. «Sapienza» smisurata*, a cura di Maria Luisa Marino
- *Di tutto un po'*, a cura di Giancarlo Diluvio

Numero 37, luglio-settembre

- *Scienze naturali si rinnova*, di Gianfranco Ghiara
- *Genova. Da Magistero a facoltà di Scienze umane*, di Adalberto Vallega
- *Di tutto un po'*, a cura di Giancarlo Diluvio

Numero 38, ottobre-dicembre

- *Al servizio della ricerca*, di Paolo Blasi
- *Gli insegnamenti economici a Scienze politiche*, di Antonino Tramontana
- *Hanno detto, hanno scritto: Ruberti, Presutti, Ugo e altri*, di Antonio Ruberti, Ennio Presutti, Renato Ugo
- *Di tutto un po'*, a cura di Giancarlo Diluvio

HONORIS CAUSA

Numero 35, gennaio-marzo

- *Jacques Delors: verso un'Europa unita e diversa*, a cura di Tiziana Sabuzi Giuliani

DIMENSIONE MONDO

Numero 36, aprile-giugno

- *In alternativa all'università*, di Dorotea Furth
- *abstract / résumé*
- *ERASMUS / Quarto anno al via*, a cura di Giovanni Finocchietti

Numero 37, luglio-settembre

- *Il cammino di ERASMUS*, di Giacomo Zagardo

Numero 38, ottobre-dicembre

- *Sfida al cambiamento*, di Ladislav Cerych
- *Assegnati anche a italiani i primi premi ERASMUS*
- *ERASMUS / Il fattore geografico*, di Giacomo Zagardo
- *abstract / résumé*

LA COOPERAZIONE UNIVERSITARIA

Numero 37, luglio-settembre

Europa: università per lo sviluppo

- *Modelli, scenari, prospettive*, di Umberto Farri

- *Francia. Rapporto sul sistema*, di Marie Claude Baby
- *Come sensibilizzare gli studenti*
- *Regno Unito. L'aiuto cambia stile*, di Penny Aspden
- *Studi sullo sviluppo nelle università britanniche*, a cura di Penny Aspden e Giovanni Finocchietti
- *Germania. Priorità all'istruzione*
- *La memoria e l'ambiente*, di Jukka Jokilehto
- *abstract / résumé*

CRONACHE CONGRESSUALI

Numero 35, gennaio-marzo

Incontri universitari

- *Autonomia, un bene da meritare*, di Umberto Massimo Miozzi
- *«La Sapienza» allo specchio*, di Maria Luisa Marino
- *Chi sa cercare trova*, di Marina Dalla Torre
- *Professioni senza frontiere*, di Maria Luisa Marino
- *Dall'incontro all'alleanza*, di Umberto Massimo Miozzi

Numero 36, aprile-giugno

- *Alla «Sapienza» dialogo Est-Ovest*, di Maria Luisa Marino
- *Le regioni d'Europa*

Numero 37, luglio-settembre

- *Siena. Informazione e strategie d'immagine*, di Brunella Marchione
- *Helsinki. Diversi, ma insieme*, di Raffaella Cornacchini
- *Marrakech. Progetto Mediterraneo*, di Giovanni Finocchietti
- *Torino. Formazione integrata*, di Giovanni Finocchietti

Numero 38, ottobre-dicembre

- *Siena. L'Europa delle università*, di Pier Giovanni Palla
- *Amburgo. Cultura, patrimonio comune*, di Roberto De Antoniis
- *Cosenza. Mezzogiorno e Mediterraneo*, di Franco Bartucci
- *Roma. Oltre la discriminazione razziale*, di Maria Luisa Marino
- *Due nuovi titoli sulla cooperazione*

ATTIVITÀ PARLAMENTARE E AMMINISTRATIVA

Numero 35, gennaio-marzo

Leggi e decreti

- *DPR 4/5/89*

- *Legge 30/11/89*

Numero 36, aprile-giugno

- *Gli assistenti sociali e il DPR 14/87*, di Antonino Tiberi

Leggi e decreti

- *DPR 3/2/89 - Lingue e Letterature straniere*
- *DPR 12/10/89 - Scienze e Tecnologie alimentari*
- *DPR 25/11/89 - Magistero*

Numero 37, luglio-settembre

- *Sull'autonomia finanziaria e contabile*, di Giovanni D'Addona
- *DPR 12 ottobre 1989: nuovo ordinamento di Scienze naturali*
- *Legge 7 agosto 1990, n. 245: norme sul piano triennale di sviluppo dell'università e per l'attuazione del piano quadriennale 1986-1990*

Numero 38, ottobre-dicembre

- *Discrezionalità o arbitrio*, di Fabio Matarazzo
- *Il riconoscimento dei diplomi nella CEE*, di Gabriele Giannini e Giovanni Criscuoli
- *Alternatività di elementi e titolarità di diritti*, di Antonino Tiberi
- *Legge 19 novembre 1990: riforma degli ordinamenti didattici universitari*

BIBLIOTECA APERTA

Numero 36, aprile-giugno

LIBRI

- Anna Baldazzi, *Scienze dell'educazione e classificazioni bibliografiche*, «I quaderni di Villa Falconieri», n. 19, Centro Europeo dell'Educazione, di Marina Dalla Torre
- *Education and Economy in a Changing Society, Organisation for Economic Cooperation and Development*, di Roberto Peccenini
- Stefano Rizzo, *Bibliografia internazionale di Thesauri - International Bibliography of Thesauri*, di Marina Dalla Torre
- Achille Meloncelli, *Come si cerca il diritto*, di Marina Dalla Torre
- Achille Meloncelli, *Come scegliere la facoltà*, di Roberto Peccenini
- Sveva Avveduto - Maurizio Rocchi - Alberto Silvani, *Due mondi a confronto*, di Roberto Peccenini
- *Italia 90, Rapporto Primavera: Analisi della situazione socio-economica del Paese, X Rapporto*, di Maria Luisa Marino

RIVISTE / SEGNALAZIONI

- *Formazione professionale*
- *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*

- *OICE - Temi e Notizie*
- *Documenti di lavoro* - Trimestrale della Fondazione RUI
- *CRE-Action* - Trimestrale della Conferenza Europea dei Rettori
- *Revista de Educación* - Quadrimestrale della Segreteria di Stato spagnola per l'Istruzione
- *The Journal of Higher Education*
- *European Journal of Education*

Numero 37, luglio-settembre

LIBRI

- *Curriculum Reform - An Overview of Trends, Centre for Educational Research and Innovation*, di Roberto Peccenini
- Roberto Moscati (a cura di), *La sociologia dell'educazione in Italia - Centralità e marginalità della scuola*, Collana di Sociologia, n. 11, di Paolo Zappitelli
- *La formazione in Ingegneria - Relazione preliminare della Commissione Nazionale di Ingegneria*, Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica, Supplemento al bollettino «Università Ricerca», n. 5, di Roberto Peccenini
- Sergio Zoppi, *Tecnologie e professionalità*, Formez, Archivio dei corsi di formazione n. 38, di Roberto Peccenini
- *Atti del Convegno «Autonomia universitaria e ricerca scientifica»*, di Umberto Massimo Miozzi

RIVISTE / SEGNALAZIONI

- *Le Monde de l'Éducation*
- *European Journal of Education*
- *Higher Education Policy*
- *Counterpart - The International Dimension of Higher Education and Research in the Netherlands*
- *Bollettino Università degli Studi di Bologna*
- *Doc. CIMEA*, Mensile del Centro d'Informazione sulla Mobilità e le Equivalenze Accademiche

Numero 38, ottobre-dicembre

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, di Marina Dalla Torre
- *Schools and Quality. An International Report, OCDE*, di Marina Dalla Torre
- *L'autonomia finanziaria e contabile delle università*
- *Il sistema formativo universitario in Europa e le prospettive del mercato del lavoro dopo il 1992*, Atti del Convegno «Euripe 89», di Marina Dalla Torre
- *Gli atenei torinesi verso l'Europa. Diritto allo studio e scambi internazionali*, Atti del

convegno omonimo, di Marina Dalla Torre

RIVISTE / SEGNALAZIONI

- *Higher Education Policy*, Associazione Internazionale delle Università
- *CRE-Action*
- *European Journal of Education*
- *Documenti di lavoro*
- *Università ricerca*
- *Industry and Higher Education*
- *The Courier*

INDICI

Numero 35, gennaio-marzo

- *Indici generali 1989, nn. 31-34*, a cura di Marina Dalla Torre

2. Indice per argomenti

AVVERTENZA

Accanto alla suddivisione per argomenti (2.a, 2.b., etc.) compare la traduzione in inglese secondo l'EUDISED Multilingual Thesaurus del Consiglio d'Europa. Il descrittore — edito in inglese, francese, tedesco, spagnolo e olandese — riporta, per ogni voce, i termini o le espressioni corrispondenti nelle diverse lingue e il numero di identificazione dell'argomento.

2.c. Insegnamento e ricerca educativa / Teaching and educational research (13110, 27110)

- *Le scuole di specializzazione in Italia*, di Vito Svelto e Guido Fiegna; 35, 51
- *Il nuovo curriculum di geologia*, di Enzo Boschi; 35, 57
- *Professioni senza frontiere*, di Maria Luisa Marino; 35, 96
- *Dall'incontro all'alleanza*, di Umberto Massimo Miozzi; 35, 97
- *L'Ungheria si apre al mondo*, di Tamàs Lajos; 36, 16
- *Non si vive di sola specializzazione*, di Jan Sperna Weiland; 36, 59
- *Lingue. Entra in vigore la nuova tabella*, interventi di Massimo Ferrari Zumbini, Guido Barbina, Franco Crevatin; 36, 46
- *In alternativa all'università*, di Dorotea Furth; 36, 61
- *abstract / Alternatives to university*; 36, 65
- *résumé / En alternative à l'université*; 36, 65
- *ERASMUS / Quarto anno al via*, a cura di Giovanni Finocchietti; 36, 66
- *Scienze dell'educazione e classificazioni bi-*

biografiche, di Anna Baldazzi; 36, 79 (recensione)

- *Come si cerca il diritto*, di Achille Meloncelli; 36, 81 (recensione)
- *Come scegliere la facoltà*, di Achille Meloncelli; 36, 81 (recensione)
- *Internazionalizzare l'università*, di Paolo Bruni; 37, 13
- *Il cammino di ERASMUS*, di Giacomo Zagardo; 37, 38
- *Siena. Informazione e strategie di immagine*, di Brunella Marchione; 37, 83
- *Torino. Formazione integrata*, di Giovanni Finocchietti; 37, 86
- *Curriculum Reform - An Overview of Trends, OCDE*; 37, 105 (recensione)
- *La sociologia dell'educazione in Italia - Centralità e marginalità della scuola*, di Roberto Moscati; 37, 105 (recensione)
- *Un progetto di formazione avanzata*, di Elisabetta Montanaro; 38, 21
- *L'esempio di Maputo*, di Maria Teresa Padova; 38, 24
- *Gli studenti PVS in Italia*, di Rossana Rummo; 38, 30
- *Gli insegnamenti economici a Scienze politiche*, di Antonino Tramontana; 38, 40
- *Assegnati anche a italiani i primi premi ERASMUS*; 38, 59
- *ERASMUS / Il fattore geografico*, di Giacomo Zagardo; 38, 60
- *Schools and Quality. An International Report, OCDE*; 38, 85 (recensione)
- *Il sistema formativo in Europa e le prospettive del mercato del lavoro dopo il 1992*, IPE; 38, 86 (recensione)
- *Gli atenei torinesi verso l'Europa. Diritto allo studio e scambi internazionali*, Atti del convegno omonimo; 38, 87 (recensione)

2.d. Legislazione e problemi amministrativi / Legislation and administration of education (23250, 23310)

- *Un'operazione in due tempi*, di Adriano Bompiani; 35, 6
- *DDL 1935*; 35, 15
- *Costituzione e autonomia, normativa delle università*, di Nicola Occhicupo; 35, 25
- *Il dibattito dottrinale*, di Leopoldo Elia; 35, 34
- *Servizio pubblico e autonomia*, di Arturo Cornetta; 35, 55
- *Notizie dal CUN*; 35, 61
- *DPR 4/5/89*; 35, 98
- *Legge 30/11/89*; 35, 100
- *Lingue. Entra in vigore la nuova tabella*, interventi di Massimo Ferrari Zumbini, Guido Barbina, Franco Crevatin; 36, 46
- *Gli assistenti sociali e il DPR 14/87*, di Antonino Tiberi; 36, 72
- *DPR 3/2/89 - Lingue e Letterature straniere*; 36, 74
- *DPR 12/10/89 - Scienze e tecnologie alimentari*; 36, 75

- DPR 25/11/89 - Magistero; 36, 77
- Scienze naturali si rinnova, di Gianfranco Ghiara; 37, 23
- Sull'autonomia finanziaria e contabile, di Giovanni D'Addona; 37, 89
- DPR 12 ottobre 1989: nuovo ordinamento di Scienze naturali; 37, 94
- Legge 7 agosto 1990, n. 245: norme sul piano triennale di sviluppo dell'università e per l'attuazione del piano quadriennale 1986-1990; 38, 96
- Discrezionalità o arbitrio, di Fabio Matarazzo; 38, 72
- Il riconoscimento dei diplomi nella CEE, di Gabriele Giannini e Giovanni Criscuoli; 38, 74
- Alternatività di elementi e titolarità di giudizi, di Antonino Tiberi; 38, 77
- Legge 19 novembre 1990: riforma degli ordinamenti didattici universitari; 38, 79
- L'autonomia finanziaria e contabile delle università, di A. Barettoni Arleri, G. D'Addona, F. Matarazzo, M. Di Russo; 38, 86 (recensione)

2.e. Organizzazione e gestione dell'università / Administration of education / Management of education (23310)

- Le scuole di specializzazione in Italia, di Vito Svelto e Guido Fiegna; 35, 51
- Nuovi spazi di autonomia, di Arturo Cornetta; 35, 55
- «La Sapienza» allo specchio, di Maria Luisa Marino; 35, 93
- Atti del Convegno «Autonomia universitaria e ricerca scientifica»; 37, 107 (recensione)
- L'autonomia finanziaria e contabile delle università, di A. Barettoni Arleri, G. D'Addona, F. Matarazzo, M. Di Russo; 38, 86 (recensione)
- Gli atenei torinesi verso l'Europa. Diritto allo studio e scambi internazionali. Atti del convegno omonimo; 38, 87 (recensione)

2.f. Politica e sociologia dell'università / Educational policy and sociology of education (23310, 25110)

- Ma Palermo non è Praga, di Pier Giovanni Palla; 35, 2
- Jacques Delors: verso un'Europa unita e diversa, a cura di Tiziana Sabuzi Giuliani; 35, 78
- Il triangolo della qualità, di Sergio Pininfarina; 35, 81
- abstract / Quality triangle; 35, 89
- résumé / Le triangle de la qualité; 35, 89
- Autonomia, un bene da meritare, di Umberto Massimo Miozzi; 35, 92
- Dall'incontro all'alleanza, di Umberto Massimo Miozzi; 35, 97
- L'Ungheria si apre al mondo, di Tamás Lajos; 36, 16
- abstract / The new course in the East; 36, 38

- résumé / Nouvel cours à l'Est; 36, 38
- Education and Economy in a Changing Society, OCDE; 36, 79 (recensione)
- Due mondi a confronto, di Sveva Avveduto - Maurizio Rocchi - Alberto Silvani; 36, 83 (recensione)
- Comunicare per l'Europa; 37, 6
- Insieme nell'Europa che cambia, di Giovanni Finocchietti; 37, 7
- Shaping Europe, di Andris Barblan; 37, 11
- Internazionalizzare l'università, di Paolo Bruni; 37, 13
- Il quadrato della comunicazione, di Jan Sperna Weiland; 37, 17
- abstract / Shaping Europe through communication; 37, 22
- résumé / Communiquer pour l'Europe; 37, 22
- Marrakech. Progetto Mediterraneo, di Giovanni Finocchietti; 37, 85
- Torino. Formazione integrata, di Giovanni Finocchietti; 37, 86
- La sociologia dell'educazione in Italia - Centralità e marginalità della scuola, a cura di Roberto Moscati; 37, 105 (recensione)
- Il reticolo della produttività, intervista a Gian Tommaso Scarascia Mugnozza; 38, 3
- Uno sguardo in prospettiva, di Pierluigi Capogrossi Colognesi; 38, 10
- Effetto «ombrello», di Dario Cipolla; 38, 27
- Gli studenti PVS in Italia, di Rossana Rummo; 38, 30
- Sfida al cambiamento, di Ladislav Ceruch; 38, 53
- abstract / Italy. University for development; 38, 35
- résumé / Italie. L'université pour le développement; 38, 36
- Siena. L'Europa delle università, di Pier Giovanni Palla; 38, 63
- Raccomandazioni della Conferenza; 38, 64
- Amburgo. Cultura, patrimonio comune, di Roberto De Antoniis; 38, 65

2.g. Relazioni internazionali e cooperazione universitaria / International relations (23510) Interuniversity cooperation (11380)

- Jacques Delors: verso un'Europa unita e diversa, a cura di Tiziana Sabuzi Giuliani; 35, 78
- Professioni senza frontiere, di Maria Luisa Marino; 35, 96
- Nuovi varchi per la cultura italiana, di Rossella Bennati; 36, 25
- Progetti per l'Est, di Giovanni Finocchietti; 36, 22
- Il quadro degli accordi universitari; 36, 35
- abstract / The new course in the East; 36, 38
- résumé / Nouvel cours à l'Est; 36, 38

- In alternativa all'università, di Dorotea Furth; 36, 61
- abstract / Alternatives to university; 36, 65
- résumé / En alternative a l'université; 36, 65
- ERASMUS / Quarto anno al via, a cura di Giovanni Finocchietti; 36, 66
- Alla «Sapienza» dialogo Est-Ovest, di Maria Luisa Marino; 36, 68
- Le regioni d'Europa; 36, 69
- Education and Economy in a Changing Society, OCDE; 36, 79 (recensione)
- Bibliografia internazionale di Thesauri - International Bibliography of Thesauri, di Stefano Rizzo; 36, 80 (recensione)
- Comunicare per l'Europa; 37, 6
- Insieme nell'Europa che cambia, di Giovanni Finocchietti; 37, 7
- Shaping Europe, di Andris Barblan; 37, 11
- Internazionalizzare l'università, di Paolo Bruni; 37, 13
- Il quadrato della comunicazione, di Jan Sperna Weiland; 37, 17
- abstract / Shaping Europe through communication; 37, 22
- résumé / Communiquer pour l'Europe; 37, 22
- Il cammino di ERASMUS, di Giacomo Zagardo; 37, 38
- Modelli, scenari, prospettive, di Umberto Farri; 37, 44
- Francia. Rapporto sul sistema di Marie Claude Baby; 37, 55
- Come sensibilizzare gli studenti; 37, 65
- Regno Unito. L'aiuto cambia stile, di Penny Aspden; 37, 68
- Studi sullo sviluppo delle università britanniche, a cura di Penny Aspden e Giovanni Finocchietti; 37, 72
- Germania. Priorità all'istruzione; 37, 75
- La memoria e l'ambiente, di Jukka Jokilehto; 37, 78
- abstract / Europe. University for development; 37, 82
- résumé / Europe. L'université pour le développement; 37, 82
- Siena. Informazione e strategie d'immagine, di Brunella Marchione; 37, 83
- Helsinki. Diversi, ma insieme, di Raffaella Cornacchini; 37, 84
- Marrakech. Progetto Mediterraneo, di Giovanni Finocchietti; 37, 85
- Sportivi europei, di Marina Dalla Torre; 37, 88
- Curriculum Reform - An Overview of Trends, OCDE; 37, 105 (recensione)
- Italia. Università per lo sviluppo; 38, 2
- Il reticolo della produttività, intervista a Gian Tommaso Scarascia Mugnozza; 38, 3
- Università e sviluppo: un tema non inconsueto per la nostra rivista; 38, 6
- Uno sguardo in prospettiva, di Pier Luigi Capogrossi Colognesi; 38, 10

— *Analisi degli accordi*, di Giovanni Finocchietti; 38, 14
 — *Cooperare è condividere*, di Concetto Amore; 38, 18
 — *Un progetto di formazione avanzata*, di Elisabetta Montanaro; 38, 21
 — *L'esempio di Maputo*, di Maria Teresa Padova; 38, 24
 — *Effetto «ombrello»*, di Dario Cipolla; 38, 27
 — *Gli studenti PVS in Italia*, di Rossana Rummo; 38, 30
 — *abstract / Italy. University for development*; 38, 35
 — *résumé / Italie. L'Université pour le développement*; 38, 36
 — *Al servizio della ricerca*, di Paolo Blasi; 38, 37
 — *Sfida al cambiamento*, di Ladislav Cerych; 38, 53
 — *Siena. L'Europa delle università*, di Pier Giovanni Palla; 38, 63
 — *Le raccomandazioni della Conferenza*; 38, 64
 — *Amburgo. Cultura, patrimonio comune*, di Roberto De Antoniis; 38, 65
 — *Cosenza. Mezzogiorno e Mediterraneo*, di Franco Bartucci; 38, 66

— *Roma. Oltre la discriminazione razziale*, di Maria Luisa Marino; 38, 67
 — *Due nuovi titoli sulla cooperazione*; 38, 68
 — *Il riconoscimento dei diplomi nella CEE*, di Gabriele Giannini e Giovanni Criscuoli; 38, 74
 — *Schools and Quality. An International Report, OCDE*; 38, 85 (recensione)
 — *Il sistema formativo universitario in Europa e le prospettive del mercato del lavoro dopo il 1992, IPE*; 38, 86 (recensione)
 — *Gli atenei torinesi verso l'Europa - Diritto allo studio e scambi internazionali*, Atti del convegno omonimo; 38, 87 (recensione)

2.h. Ricerca scientifica / Research policy (27310)

— *Due mondi a confronto*, di Sveva Avveduto - Maurizio Rocchi - Alberto Silvani; 36, 83 (recensione)
 — *Tecnologie e professionalità*, di Sergio Zoppi; 37, 107 (recensione)
 — *Atti del Convegno «Autonomia universitaria e ricerca scientifica»*; 37, 107 (recensione)
 — *Al servizio della ricerca*, di Paolo Blasi; 38, 37

— *Cosenza. Mezzogiorno e Mediterraneo*, di Franco Bartucci; 38, 66

2.i. Riforma dell'università / Reform of education (23320)

— *L'autonomia delle università*; 35, 5
 — *Un'operazione in due tempi*, di Adriano Bompiani; 35, 6
 — *DDL 1935*; 35, 15
 — *Costituzione e autonomia normativa delle università*, di Nicola Occhiocupo; 35, 25
 — *Il dibattito dottrinale*, di Leopoldo Elia; 35, 34
 — *Servizio «pubblico» e autonomia*, di Livio Paladini; 35, 42
 — *abstract / University autonomy*; 35, 49
 — *résumé / L'autonomie des universités*; 35, 50
 — *Il nuovo curriculum di geologia*, di Enzo Boschi; 35, 57
 — *Autonomia, un bene da meritare*, di Umberto Massimo Miozzi; 35, 92
 — *La svolta dell'Est*; 36, 3
 — *Un sistema in crisi*, di Jan Sadlak; 36, 4
 — *Costruire il futuro*, a cura di Raffaella Cornacchini; 36, 22
 — *Non si vive di sola specializzazione*, di Jan Sperna Weiland; 36, 39



Università della Calabria: il fabbricato ponte

— *Lingue. Entra in vigore la nuova tabella*, interventi di Massimo Ferrari Zumbini, Guido Barbina, Franco Crevatin; 36, 40
 — *Scienze naturali si rinnova*, di Gianfranco Ghiara; 37, 23
 — *Genova. Da Magistero a Facoltà di Scienze umane*, di Alberto Vallega; 37, 30
 — *La formazione in Ingegneria - Relazione preliminare della Commissione Nazionale di Ingegneria*, Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica; 37, 106

2.j. Studenti, laureati e occupazione / Graduates. Occupational research (10220, 16110)

— *Ma Palermo non è Praga*, di Pier Giovanni Palla; 35, 2
 — *Le scuole di specializzazione in Italia*, di Vito Svelto e Guido Fiegna; 35, 51
 — *L'università in cifre*; 35, 68
 — *Professioni senza frontiere*, di Maria Luisa Marino; 35, 96
 — *Gli studenti tra entusiasmo e inquietudini*, di Burton Bollag; 36, 10
 — *L'università in cifre. «Sapienza» smisurata*, a cura di Maria Luisa Marino; 36, 53
 — *ERASMUS / Quarto anno al via*, a cura di Giovanni Finocchietti; 36, 66
 — *Il cammino di ERASMUS*, di Giacomo Zagardo; 37, 38
 — *Come sensibilizzare gli studenti*; 37, 65
 — *La formazione in Ingegneria - Relazione preliminare della Commissione Nazionale di Ingegneria*, Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica; 37, 106
 — *Gli studenti PVS in Italia*, di Rossana Rummo; 38, 30
 — *Assegnati anche a italiani i primi premi ERASMUS*; 38, 59
 — *ERASMUS / Il fattore geografico*, di Giacomo Zagardo; 38, 60

2.k. Università all'estero / University (related to foreign countries) (11380)

— *La svolta dell'Est*; 36, 3
 — *Un sistema in crisi*, di Jan Sadlak; 36, 4
 — *Gli studenti fra entusiasmo e inquietudini*, di Burton Bollag; 36, 10
 — *L'Ungheria si apre al mondo*, di Tamàs Lajos; 36, 16
 — *Costruire il futuro*, a cura di Raffaella Cornacchini; 36, 22
 — *Nuovi varchi per la cultura italiana*, di Rosella Bennati; 36, 25
 — *Progetti per l'Est*, di Giovanni Finocchietti; 36, 32
 — *Il quadro degli accordi universitari*; 36, 35
 — *abstract / The new course in the East*; 36, 38
 — *résumé / Nouvel cours à l'Est*; 36, 38

— *Alla «Sapienza» dialogo Est-Ovest*, di Maria Luisa Marino; 36, 68
 — *Francia. Rapporto sul sistema*, di Marie Claude Baby; 37, 55
 — *Come sensibilizzare gli studenti*; 37, 65
 — *Regno Unito. L'aiuto cambia stile*, di Penny Aspden; 37, 68
 — *Studi sullo sviluppo delle università britanniche*, a cura di Penny Aspden e Giovanni Finocchietti; 37, 72
 — *Germania. Priorità all'istruzione*; 37, 75
 — *abstract / Europe. University for development*; 37, 82
 — *résumé / Europe. L'université pour le développement*; 37, 82

2.l. Università, cultura e società / Cultural and social development (25160)

— *Ma Palermo non è Praga*, di Pier Giovanni Palla; 35, 2
 — *Il triangolo della qualità*, di Sergio Pininfarina; 35, 81
 — *abstract / Quality triangle*; 35, 89
 — *résumé / Le triangle de la qualité*; 35, 89
 — *«La Sapienza» allo specchio*, di Maria Luisa Marino; 35, 93
 — *La svolta dell'Est*; 36, 3
 — *Un sistema in crisi*, di Jan Sadlak; 36, 4
 — *Gli studenti fra entusiasmo e inquietudini*, di Burton Bollag; 36, 10
 — *Costruire il futuro*, a cura di Raffaella Cornacchini; 36, 22
 — *Nuovi varchi per la cultura italiana*, di Rosella Bennati; 36, 25
 — *Hanno detto, hanno scritto: Ruberti, Pre-sutti, Ugo e altri*; 38, 47
 — *Roma. Oltre la discriminazione razziale*, di Maria Luisa Marino; 38, 67

2.m. Università, tecnologia e mondo del lavoro / Technological change (14700)

— *Il triangolo della qualità*, di Sergio Pininfarina; 35, 81
 — *abstract / Quality triangle*; 35, 89
 — *résumé / Le triangle de la qualité*; 35, 89
 — *Dall'incontro all'alleanza*, di Umberto Massimo Miozzi; 35, 97
 — *Education and Economy in a Changing Society*, OCDE; 36, 79 (recensione)
 — *Due mondi a confronto*, di Sveva Avveduto - Maurizio Rocchi - Alberto Silvani; 36, 83 (recensione)
 — *Torino. Formazione integrata*, di Giovanni Finocchietti; 37, 86
 — *La formazione in Ingegneria - Relazione della Commissione Nazionale di Ingegneria*, Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica; 37, 106 (recensione)
 — *Il sistema formativo in Europa e le prospettive del mercato del lavoro dopo il 1992*, IPE; 38, 86 (recensione)

2.o. Varie

— *L'università di Sassari*, a cura di Raffaella Cornacchini; 35, 3
 — *Hanno detto, hanno scritto*, di Francesco Cossiga e Antonio Ruberti; 35, 59
 — *Di tutto un po'*, a cura di Giancarlo Diluvio; 35, 71
 — *Chi sa cercare trova*, di Marina Dalla Torre; 35, 94
 — *Indici generali, 1989, nn. 31-34*, a cura di Marina Dalla Torre; 35, 104
 — *Di tutto un po'*, a cura di Giancarlo Diluvio; 36, 57
 — *Scienze dell'educazione e classificazioni bibliografiche*, di Anna Baldazzi; 36, 79 (recensione)
 — *Bibliografia internazionale di Thesauri - International Bibliography of Thesauri*, di Stefano Rizzo; 36, 80 (recensione)
 — *Come si cerca il diritto*, di Achille Meloncelli; 36, 81 (recensione)
 — *Come scegliere la facoltà*, di Achille Meloncelli; 36, 81 (recensione)
 — *Italia 90, Rapporto Primavera: Analisi della situazione socio-economica del Paese*; 36, 83 (recensione)
 — *L'università di Parma*; 37, 2
 — *Di tutto in po'*, a cura di Giancarlo Diluvio; 37, 33
 — *La memoria e l'ambiente*, di Jukka Jokilehto; 37, 78
 — *Padova. Sportivi europei*, di Marina Dalla Torre; 37, 88
 — *Hanno detto, hanno scritto: Ruberti, Presutti, Ugo e altri*; 38, 47
 — *Di tutto un po'*, a cura di Giancarlo Diluvio; 38, 50
 — *Piano nazionale sui materiali innovativi avanzati*, Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica; 38, 85 (recensione)

3. Indice degli autori

Amore, Concetto: 38, 18
 Aspden, Penny: 37, 68; 37, 72

Baby, Marie Claude: 37, 55
 Barbina, Guido: 36, 46
 Barblan, Andris: 37, 11
 Bartucci, Franco: 38, 66
 Bennati, Rosella: 36, 25
 Blasi, Paolo: 38, 37
 Bollag, Burton: 36, 10
 Bompiani, Adriano: 35, 6
 Boschi, Enzo: 35, 57
 Bruni, Paolo: 37, 13

Capogrossi Colognesi, Pierluigi: 38, 10
 Cerych, Ladislav: 38, 53
 Cipolla, Dario: 38, 27
 Cornacchini, Raffella: 35, 3; 36, 22;
 37, 84
 Cornetta, Arturo: 35, 55
 Cossiga, Francesco: 35, 59
 Crevatin, Franco: 36, 46
 Criscuoli, Giovanni: 38, 74

D'Addona, Giovanni: 37, 89
 Dalla Torre, Marina: 35, 94; 35, 104; 36,
 79; 36, 80; 36, 81; 36, 83; 37, 88; 38, 85;
 38, 86; 38, 87
 De Antoniis, Roberto: 38, 65
 Diluvio, Giancarlo: 35, 71; 36, 57; 37, 33;
 38, 50

Elia, Leopoldo: 35, 34

Farri, Umberto: 37, 44
 Fiegna, Guido: 35, 51
 Finocchietti, Giovanni: 36, 32; 36, 66;
 37, 7; 37, 85; 37, 86; 38, 14; 38, 72
 Furth, Dorotea: 36, 61

Ghiara, Gianfranco: 37, 23
 Giannini, Gabriele: 38, 74

Jokilehto, Jukka: 37, 78

Lajos, Tamàs: 36, 16

Marchione, Brunella: 37, 83

Marino, Maria Luisa: 35, 93; 35, 96; 36,
 53; 36, 68; 36, 83; 38, 67
 Matarazzo, Fabio: 38, 72
 Miozzi, Umberto Massimo: 35, 92; 35,
 97; 37, 107
 Montanaro, Elisabetta: 38, 21

Occhiocupo, Nicola: 35, 25

Padova, Maria Teresa: 38, 24
 Paladin, Livio: 35, 42
 Palla, Pier Giovanni: 35, 2; 38, 63
 Peccenini, Roberto: 36, 79; 36, 81;
 36, 83; 37, 105; 37, 106; 37, 107
 Pininfarina, Sergio: 35, 81
 Presutti, Ennio: 38, 47

Ruberti, Antonio: 35, 59; 38, 47
 Rummo, Rossana: 38, 30

Sabuzi Giuliani, Tiziana: 35, 78
 Sadlak, Jan: 36, 4
 Scarascia Mugnozza, Gian Tommaso: 38,
 3
 Sperna Weiland, Jan: 36, 39; 37, 17
 Svelto, Vito: 35, 51

Tiberi, Antonino: 36, 72; 38, 77
 Tramontana, Antonino: 38, 40

Ugo, Renato: 38, 47

Vallega, Adalberto: 37, 30

Zagardo, Giacomo: 37, 38; 38, 60
 Zappitelli, Paolo: 37, 105
 Zumbini Ferrari, Massimo: 36, 46

4. Le foto

Numero 35, gennaio-marzo
 — Università di Sassari

Numero 36, aprile-giugno
 — Atenei australiani

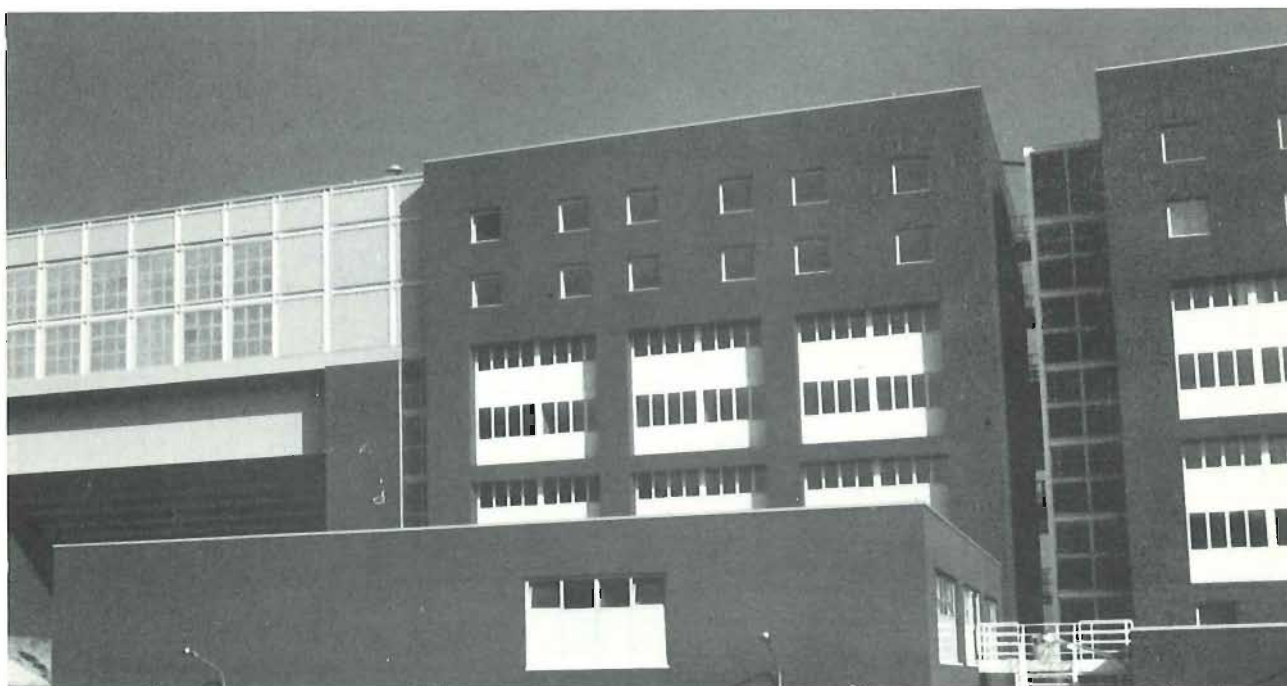
Numero 37, luglio-settembre
 — Università di Parma

Numero 38, ottobre-dicembre
 — Atenei britannici

5. Indici generali

Numero 35, gennaio-marzo

— *Indici generali 1989, nn. 31-34*, a cura
 di Marina Dalla Torre

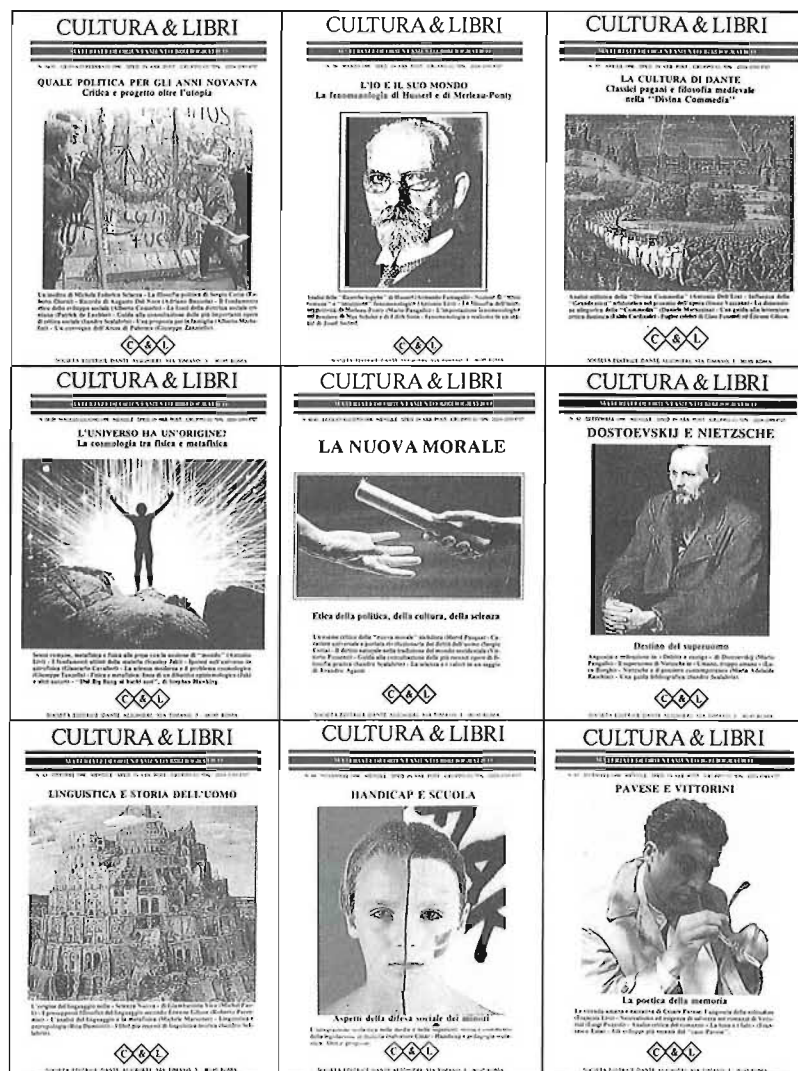


Università della Calabria: particolare del Dipartimento elettrico

CULTURA & LIBRI

Collana mensile di monografie interdisciplinari di orientamento allo studio e alla lettura. *Direttore:* Antonio Livi. *Redazione:* via del Colle di Mezzo, 52 - 00143 Roma (tel. 06/504.11.19).

Queste le monografie pubblicate nel corso del 1990:



Abbonamento per il 1991 (9 monografie e 4 servizi bibliografici d'attualità): L. 70.000. Per abbonamenti e richieste di numeri singoli servirsi del ccp 43420009, intestato a *Società Editrice Dante Alighieri — Abbonamenti*, via Timavo, 3 - 00195 Roma.



SOCIETÀ EDITRICE DANTE ALIGHIERI

